

Educação em tempos de exceção

CIIE / FPCEUP

RELATÓRIO:

EXPERIÊNCIAS E PERCEÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA DURANTE OS PERÍODOS DE SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS DA PRIMEIRA (2020) E DA TERCEIRA (2021) VAGA DA PANDEMIA COVID-19 EM PORTUGAL

Ana Cristina Torres, Ana Moura, Ana Isabel Teixeira, Sofia Castanheira Pais,
Carolina Gomes & Pedro Daniel Ferreira

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	3
NOTA METODOLÓGICA.....	3
AGRADECIMENTOS.....	4
1. SUMÁRIO EXECUTIVO.....	5
2. RESULTADOS DO INQUÉRITO DE 2020	9
2.1 CARACTERIZAÇÃO DE PARTICIPANTES [2020].....	9
2.2 CONDIÇÕES PRÉVIAS PARA O ENSINO A DISTÂNCIA [2020].....	12
2.3 COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO A DISTÂNCIA [2020]	14
2.4 EFEITOS NO TRABALHO DOS/AS DOCENTES [2020]	17
2.5 DIVERSIDADES E DESIGUALDADES NO ENSINO A DISTÂNCIA [2020]	22
2.6 PREOCUPAÇÕES E BEM-ESTAR DOCENTE [2020]	27
3. RESULTADOS DO INQUÉRITO DE 2021	32
3.1 CARACTERIZAÇÃO DE PARTICIPANTES [2021].....	32
3.2 CONDIÇÕES PRÉVIAS PARA O ENSINO A DISTÂNCIA [2021].....	35
3.3 COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO A DISTÂNCIA [2021]	38
3.4 EFEITOS NO TRABALHO DOS/AS DOCENTES [2021]	41
3.5 DIVERSIDADES E DESIGUALDADES NO ENSINO A DISTÂNCIA [2021]	47
3.6 PREOCUPAÇÕES E BEM-ESTAR DOCENTE [2021]	51
CONCLUSÕES.....	56

INTRODUÇÃO

Este relatório apresenta os resultados parciais de um inquérito realizado online, em duas recolhas, entre 1 e 31 de maio de 2020, e entre 1 e 21 de março de 2021, durante os primeiro e segundo períodos de suspensão geral das aulas presenciais e consequentes passagens a um ensino remoto de emergência ou a distância, instaurados como medida alargada de contenção, respetivamente, da primeira e da terceira vaga da pandemia COVID-19.

O inquérito destinou-se a docentes de todos os níveis de educação ensino não superior - Pré-escolar, 1.º Ciclo Ensino Básico (CEB), 2.º CEB, 3.º CEB, Ensino Secundário - que se encontrassem a exercer, a sua atividade profissional docente em contexto de ensino remoto ou a distância.

Tendo em conta que a divulgação e apelo à participação foram feitas via email e redes sociais, com participação anónima e voluntária, constituiu-se uma amostra de conveniência através de uma metodologia de “bola de neve”, a qual, terá provavelmente deixado de fora profissionais com menor disponibilidade pessoal ou profissional para a participação, com acesso limitado a redes sociais ou à internet, ou que não tinham acesso à internet e/ou a proficiência mínima para aceder e responder ao questionário. Por tal, não devem ser feitas generalizações dos resultados deste questionário, pois ele apenas reflete as condições, experiências e perceções dos participantes.

Entre as dimensões em foco estiveram as condições, estratégias e efeitos do ensino a distância; as diversidades e desigualdades no acesso ao ensino a distância; o bem-estar pessoal e sentido(s) de comunidade escolar dos/as docentes.

NOTA METODOLÓGICA

Este estudo centrou-se nas transformações enfrentadas por docentes do pré-escolar ao ensino secundário, em consequência da passagem para o ensino remoto de emergência durante a suspensão geral de aulas presenciais decorrente dos confinamentos gerais decretados em 2020 e em 2021 como medida de contenção, respetivamente, da primeira e da terceira vaga da pandemia de COVID-19. O questionário online foi divulgado por via de pedidos de divulgação por email enviados a organizações e redes profissionais de docentes (e.g., associações profissionais e sindicatos) e no Facebook, em páginas e grupos públicos de docentes ou ligados à Educação.

O questionário foi analisado e aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Adicionalmente, foram garantidos todos os procedimentos habituais para assegurar uma participação voluntária e anónima, bem como o consentimento informado dos/as participantes e a confidencialidade dos dados fornecidos.

Os/as docentes foram inquiridos relativamente às seguintes dimensões: 1) caracterização pessoal e profissional; 2) Ensino a distância (condições, estratégias e efeitos); 3) Diversidades e desigualdades no acesso ao Ensino a Distância; 4) Preocupações e bem-

estar docente. Entre as primeira e a segunda recolha realizaram-se algumas adaptações ao inquérito, para que melhor pudesse responder ao contexto da altura, por exemplo, foi introduzida uma dimensão de questionamento centrada nos planos de ensino a distância entretanto postos em marcha de forma mais estruturada nas escolas

As respostas relativas às experiências durante o primeiro período de suspensão geral das aulas presenciais foram recolhidas entre 1 e 31 de maio de 2020. Já as respostas relativas às experiências durante o segundo período de suspensão geral de aulas presenciais foram recolhidas entre 1 e 17 de março de 2021.

Acrónimos:

n - número absoluto de respostas

M - média

DP - desvio-padrão

Mín. - mínimo

Máx. - máximo

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e contribuição de muitas outras pessoas, diversas colegas cuja colaboração na construção do projeto ou na mobilização das redes de professores/as e educadores/as criou um suporte essencial para que aqui pudessemos chegar, entre elas Amélia Lopes, Ariana Cosme, Bárbara Tadeu, Isabel Menezes, Preciosa Fernandes e Sofia Marques da Silva. Não podemos também deixar de agradecer às e aos participantes do estudo que, nos momentos difíceis das interrupções das aulas presenciais, acederam a contribuir, generosamente, preenchendo e, muitas vezes, reencaminhando os questionários, e sem as/os quais não haveria o que trazer aqui. A todas/os, outra vez, o nosso obrigado.

1. SUMÁRIO EXECUTIVO

1.1 [Caracterização de participantes] Em 2020, participaram no inquérito maioritariamente docentes mulheres (89,6%), de grupos etários entre 40-49 anos de idade (40,3%) e 50-59 anos de idade (40,4%), com 20 ou mais anos de experiência docente (80,9%), a lecionar em escolas públicas (88,1%), em áreas predominantemente urbanas (46,4%) ou semi-urbanas (36,7%). Embora com uma predominância de respostas de docentes a lecionar nos distritos do Porto (36,6%), Lisboa (12,4%) e Aveiro (10,4%), a distribuição geográfica de participantes abrangeu todos os distritos de Portugal. A amostra inclui docentes de todos ciclos de escolaridade, sendo os mais frequentes o 3.º Ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário (38,8%), o 1.º CEB (22,2%), o 2.º CEB (14,8%).

À semelhança do inquérito de 2020, a amostra de 2021 foi constituída maioritariamente por docentes mulheres (86,4%), de grupos etários entre 50-59 anos (37,9%), com 20 ou mais anos de experiência docente (71,2%), a lecionar em escolas públicas (75,8%), em áreas predominantemente urbanas (53,2%) ou semi-urbanas (33,6%). No que toca à distribuição geográfica, e pese embora haja respostas de todos os distritos de Portugal, verificou-se uma predominância de respostas de docentes a lecionar nos distritos mais urbanos e do litoral como o Porto (31,2%), Lisboa (14,7%), Braga (9,9%), Aveiro (7,1%) e Setúbal (5%). Todos os restantes distritos estão representados com menos de 5,0% de respostas. Quanto ao ciclo de escolaridade onde os/as docentes estavam a leccionar, o mais frequente foi o 3.º CEB (23,8%), Ensino Secundário via profissional (17,9%), seguido do 1.º CEB (15,8%) e do 2.º CEB (13,4%).

1.2 [Condições prévias para o ensino a distância] Em 2020 e 2021 a maioria dos/as participantes avaliaram a sua internet como relativamente rápida ou rápida (66,9% em 2020, 70,5% em 2021), sendo que 7,4% da amostra de 2020 e 6,5% da amostra de 2021 consideraram-na relativamente lenta ou lenta.

Quanto à estabilidade da ligação à internet, a maioria dos/as docentes incluídos na amostra de 2020 (64,5%) avaliou o sinal como estável. Já 7,8% considerou o seu sinal instável. Adicionalmente, quase todos/as os/as participantes (93,9%) indicaram dispor de computador com microfone e *webcam*, e apenas 5,0% indicaram dispor de computador sem microfone ou *webcam*. Observou-se ainda que 32,9% partilhavam equipamentos com outras pessoas em casa. Quanto à experiência prévia com o ensino a distância, apenas 13,9% dos/as participantes da amostra constituída em 2020 declararam ter experiência de docência em situação de ensino a distância ou formação específica nessa área. No entanto, mais de metade (56,8% afirmou que integrava tecnologias digitais frequentemente nas aulas já antes da passagem ao ensino a distância.

No estudo de 2021, para além da velocidade da internet, os/as docentes foram apenas questionados acerca da partilha de dispositivos tecnológicos. Verificou-se que apesar de 65% dos/as participantes não ter partilhado os seus equipamentos de ensino a distância com outras pessoas, 34,8% tiveram que o fazer.

1.3 [Competências para o ensino a distância] Quer em 2020, quer em 2021, os/as participantes auto avaliaram-se como especialmente competentes (conseguem apoiar outros/as) na utilização de email (2020: 66,7%; 2021: 67,6%) e de aplicações de chat, tais como, *Whatsapp*, *Skype* ou *Messenger* (2020: 50,2%; 2021: 53,0%). Os/as docentes mostraram conseguir utilizar autonomamente software de videoconferência como o *Zoom* ou o *Google Meet* (2020: 49,8%; 2021: 50,8%) e plataformas de gestão de aprendizagem como

o *Moodle*, *Canvas* ou *Google Classroom* (2020: 45,9%; 2021: 47,3%). Verificou-se uma autoavaliação da competência mais baixa na gravação e disponibilização de aulas em vídeo com *Panopto* ou *Opencast*, por exemplo (2020: 27,9%; 2021: 27,4%).

Quanto à frequência de utilização das tecnologias digitais há um paralelo entre aquelas que são as tecnologias mais utilizadas e aquelas em que os/as docentes se consideraram mais competentes. Assim, em 2020 o *email* (66,7%) e as aplicações de chat, como o *Whatsapp* ou o *Skype* (50,2%) eram usadas diariamente. Com uma utilização menos frequente, mas, ainda assim, expressiva, encontramos software para a realização de videoconferências (49,8%) e plataformas de gestão de aprendizagem (45,9%). Em 2021 a maioria dos/as docentes referiu igualmente utilizar todos os dias o email (72,1%), as plataformas de gestão de aprendizagem (61,1%), os softwares para realização de videoconferências e, com menos expressão que em 2020, as aplicações de chat (31,6%).

Em 2020, apenas uma minoria dos/as docentes referiu não ter sentido necessidade de apoio ou formação para as dificuldades na utilização de tecnologias (16,7%). Entre aqueles/as que sentiram necessidades formativas, 39,9% afirmaram não ter tido acesso a apoio ou formação suficientes, enquanto que os restantes 43,1% manifestaram que o apoio e/ou formação a que acederam foi suficiente. Relativamente às principais fontes de apoio e/ou formação, a grande maioria de docentes assinalaram a Direção das escolas ou agrupamentos (47,3%), outros/as docentes (43,1%), grupos informais na internet e/ou redes sociais (29,0%) e família ou amigos (23,7%).

Em 2021, foram distinguidas as questões acerca do apoio recebido da formação específica sobre educação online ou a distância. Assim, 54,4% dos/as participantes incluídos na amostra de 2021 receberam formação específica sobre educação online ou a distância, identificando as direções das escolas ou dos agrupamentos (36,4%), os centros de formação (CFAE ou outros) (33,3%) e as empresas da área da educação/formação (16,2%) como as principais entidades responsáveis pela mesma. Quanto às perceções sobre o apoio recebido, 45,3% docentes mencionaram ter tido apoio suficiente e 26,8% algum apoio, mas insuficiente para ultrapassar as suas dificuldades no ensino a distância, e 5,8% afirmaram não ter tido acesso ao apoio de que necessitaram. Por outro lado, 20,8% dos docentes reportaram não ter procurado apoio por não terem sentido necessidade. No que concerne às fontes de apoio, os/as participantes mencionaram receber apoio principalmente por parte de outros/as docentes (34,9%), das direções das escolas ou dos agrupamentos (29,0%), de grupos informais (e.g., redes sociais e internet) (22,6%) e de familiares e amigos (16,4%).

1.4 [Efeitos no trabalho dos/as docentes] Quer em 2020, quer em 2021, os/as docentes participantes manifestaram que as condições a que estiveram sujeitos tiveram, globalmente, efeitos positivos na qualidade das atividades propostas (médias entre 3,37 em 2020 e 3,46 em 2021, numa escala entre 1 = afetou muito negativamente e 5 = afetou muito positivamente), e negativos no tempo para a preparação das atividades letivas (em 2020, M=2,73; e em 2021, M=2,80). A comunicação entre docentes foi o aspeto que os/as docentes perceberam como ter sido afetado de forma mais positiva, entre aqueles que foram chamados a avaliar, quer em 2020, quer em 2021 (M=3,61 em 2020 e M=3,51 em 2021). A relação com os/as alunos/as (M=3,49 em 2020 e M=3,48 em 2021) e a relação com as famílias (M=3,52 em 2020 e M=3,41 em 2021) também foram percebidas globalmente como tendo sido afetadas positivamente.

1.5 [Diversidades e desigualdades no ensino a distância] De acordo com os/as docentes incluídos/as na amostra em muitos casos a maioria ou todos/as os/as alunos/as participaram

regularmente nas aulas (2020: 81%, 2021:84,0%), estiveram envolvidos/as nas atividades propostas (2020: 78,4%; 2021: 79,9% e acompanharam as aulas e atividades (2020: 70,2%; 2021: 75,0%). Existem, no entanto, docentes que consideraram que apenas cerca de metade ou uma minoria dos/as alunos/as participaram regularmente nas aulas (respetivamente 2020: 11,2% e 7,4%; 2021: 8,7% e 5,9%), estiveram envolvidos nas atividades propostas (respetivamente 2020: 16,5%, e 5,1%; 2021: 12,9% e 6,0%), ou conseguiram acompanhar as aulas e as atividades (respetivamente 2020: 23% e 6,6%; 2021: 17,7% e 5,9%).

No estudo de 2020, a percepção das/os participantes sobre o acesso das/os alunas/os a recursos relevantes para o processo de ensino a distância dá conta que consideraram que a maioria ou todos/as tinham acesso regular à internet (respetivamente, 55,9% e 29,0%), tinham acesso regular a um computador ou tablet (respetivamente 53,7% e 19,4%), e tinham disponibilidade de um espaço para as atividades de aprendizagem (respetivamente 49,2% e 14,6%). Mais uma vez, estes números também revelam a existência de realidades diversas já que persistem casos em que “apenas uma minoria” ou “cerca de metade” dos/as alunos/as teriam acesso regular à internet (respetivamente 3,6% e 11,3%), teriam acesso regular a um computador ou tablet (respetivamente 7,9% e 19,0%) ou teriam disponibilidade de espaço para as atividades de aprendizagem (respetivamente 12,3% e 23,0%). Em 2021, os/as docentes expressaram que a maioria ou todos os/as seus/suas alunos/as tiveram acesso regular a computador ou tablet (55,9% e 26,0%, respetivamente), assim como a internet (53,8% e 36,1%, respetivamente). Para além disso, 51,8% dos/as participantes consideraram que a maioria dos/as seus/suas alunos/as tiveram um espaço disponível, na sua habitação, para realizar as atividades de aprendizagem.

Quanto ao acesso a cuidadores/as que pudessem acompanhar as atividades de ensino a distância, os/as docentes das duas amostras referiram que a maioria (2020: 33,3%; 2021: 33,7%) ou cerca de metade (2020: 26,3%; 2021: 20,1%) dos/as seus/suas alunos/as tinham esse acompanhamento. No entanto, 26,3% (2020) e 29,3% (2021) dos/as docentes consideraram que apenas uma minoria teve acesso a esse acompanhamento.

Para as duas amostras, a inclusão de alunos/as com determinadas dificuldades ou vulnerabilidades foi como globalmente mal conseguida na implementação do modelo de ensino a distância. No que toca às/aos alunas/os com maiores dificuldades de aprendizagem ou com medidas de suporte à aprendizagem, de acordo com estes/as docentes, a inclusão dos/as alunos com dificuldades de aprendizagem tendeu a ser mal conseguida (2020: M=2,59; 2021: M=2,74, escala entre 1=inclusão mal conseguida e 5=inclusão bem conseguida). Os/as docentes tenderam a considerar que a inclusão das/os alunas/os integradas/os em agregados familiares de baixa escolaridade e/ou de baixos rendimentos foi também mal conseguida (2020: M=2,51; M=2,65). No mesmo sentido, a inclusão dos/as alunos/as com especiais vulnerabilidades no acesso à educação (e.g., crianças em risco de abandono, crianças migrantes, crianças de grupos especialmente discriminados ou marginalizados) foi percebida, quer em 2020, quer em 2021, como tendo sido mal conseguida (2020: M=2,29; 2021: M=2,58).

Em 2020 e 2021, os/as docentes admitiram ver a sua escola como uma boa escola (2020: M=4,14; 2021: M=4,13, escala entre 1=uma má escola; e 5=a uma boa escola). A resposta à pandemia parece ter mudado ligeiramente para melhor a percepção dos/as docentes relativamente à sua escola (2020: M=3,73; 2021: M=3,76, escala entre 1=piorou e 5=melhorou).

1.6 [Preocupações e bem-estar docente] Os valores encontrados em 2020 e 2021 indicam níveis de bem-estar emocional (2020: M=3,921; 2021: M=3,90; escala entre 1 e 5, valores

mais elevados indicam maiores níveis de bem-estar) e psicológico (2020: $M=4,218$; 2021: $M=4,07$) positivos. No caso do bem-estar social, em 2020, encontraram-se valores médios mais baixos, no entanto o valor não indica nem níveis positivos nem negativos ($M=3,026$). Já em 2021, os valores encontrados foram mais baixos e negativos ($M=2,77$).

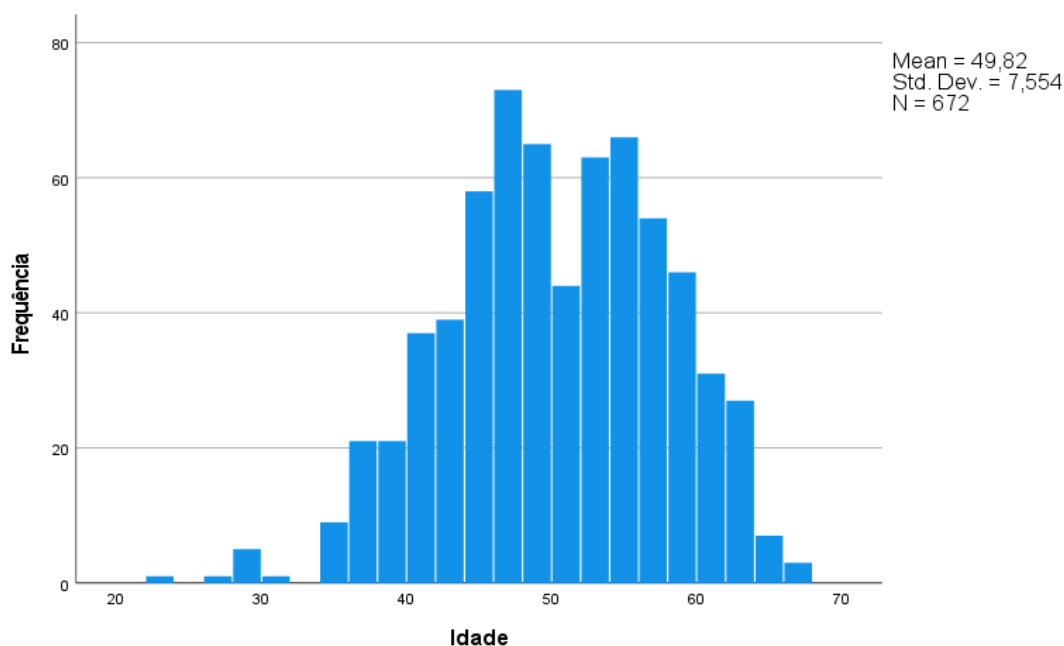
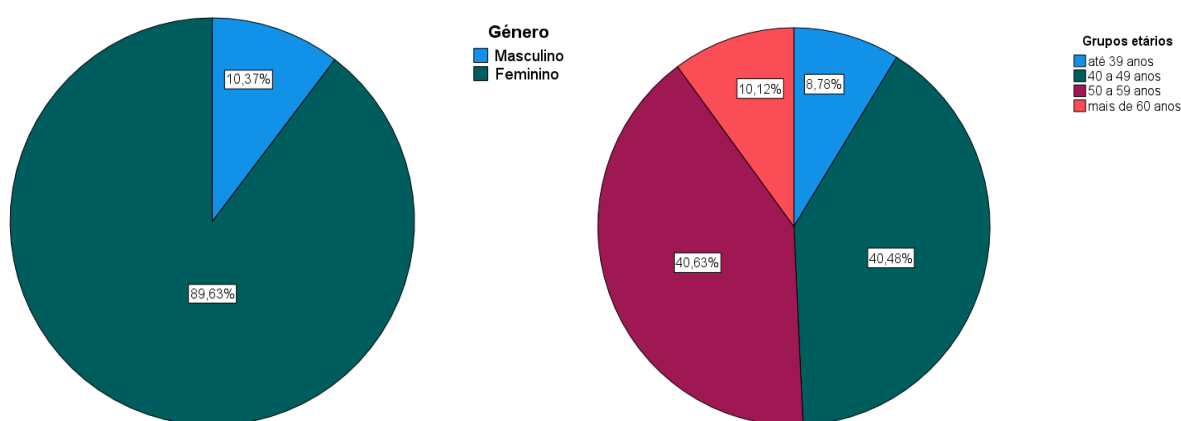
Foi possível verificar, quer em 2020, quer em 2021, que os/as docentes manifestaram níveis médios a elevados de preocupação em várias áreas. Em 2020, as principais preocupações dos/as docentes foram a incerteza quanto ao processo de saída das condições de isolamento social ($M=4,07$, escala varia entre 1 e 5, valores mais elevados indicam níveis mais elevados de preocupação), a qualidade das aprendizagens dos/as alunos/as ($M=4,05$), o modo como iriam decorrer as aulas presenciais naquele período ($M=4,05$), e a sua saúde ou a de pessoas próximas ($M=4,01$). As menores preocupações (ainda assim sinalizando níveis positivos de preocupação) foram a dificuldade em gerir a vida familiar, profissional e escolar ($M=3,70$), a eventual perda de rendimentos ou de condições de vida ($M=3,76$), e o isolamento social ($M=3,83$).

Em 2021, destacam-se como aspetos de maior preocupação, a qualidade com as aprendizagens dos/as alunos ($M=4,02$), a sua saúde ou a saúde de pessoas próximas ($M=3,94$), o isolamento social ($M=3,93$) e as transformações na escola e no ensino ($M=3,87$). Os aspetos de menor preocupação, embora ainda com níveis positivos de preocupação, foram a dificuldade em gerir a vida familiar ($M=3,42$) e a perda de rendimento ou de condições de vida ($M=3,46$).

2. RESULTADOS DO INQUÉRITO DE 2020

2.1 CARACTERIZAÇÃO DE PARTICIPANTES [2020]

A amostra inclui um total de 675 educadores/as do pré-escolar e professores/as do ensino básico e secundário em que a maioria eram mulheres (89,6%, n=605), numa proporção acima da proporção nacional (perto de 78,0% em 2018, de acordo com dados da DGEEC), e a média de idades foi de 49,8 anos (Mín.: 23; Máx.: 67; DP=7,554; n=672), também acima da média de 44 anos reportada pela DGEEC nos dados de 2018. A distribuição de idades, por ordem crescente, é a seguinte: 8,7,0% com até 39 anos de idade (n=59); 40,3% com 40 a 49 anos de idade (n=272); 40,4% com 50 a 59 anos de idade (n=273); e 10,1% com 60 ou mais anos de idade.

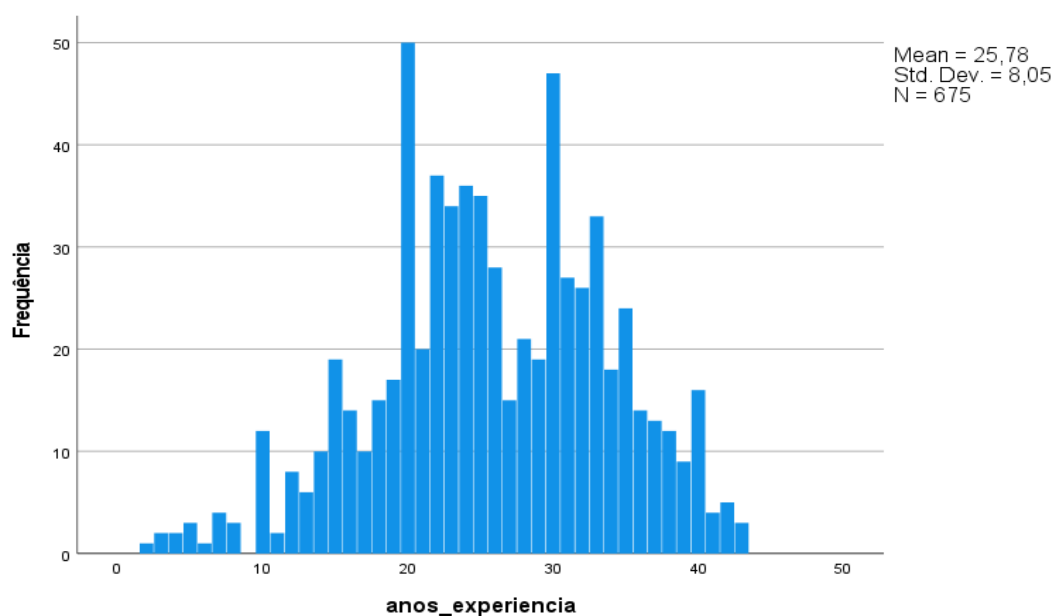


Dos/as participantes, 271 (40,0%) declararam não terem filhos ou dependentes a seu cargo, e entre aqueles que declararam terem, 217 tinham um filho ou dependente (32,1%) e

185 tinham 2 ou mais filhos ou dependentes (27,4%); apenas para 72 participantes (10,7%), o agregado familiar aumentou durante o tempo de confinamento.

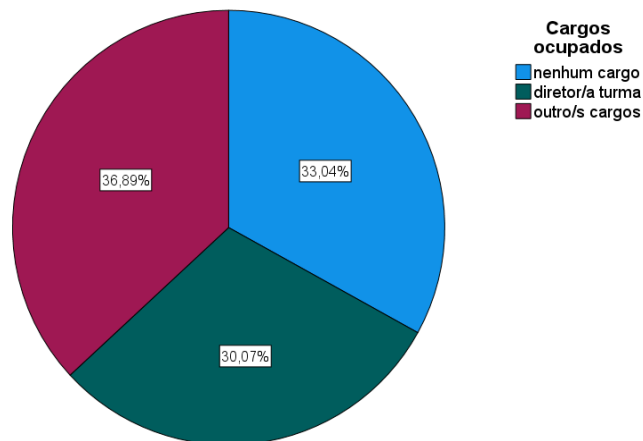
No que diz respeito às suas habilitações, 444 participantes (65,8%) tinham Licenciatura, 202 participantes (29,9%) tinham uma Pós-Graduação ou Mestrado e 28 (4,1%) tinham Doutoramento.

Em média, a experiência profissional era de 25,8 anos ($M=25,8$ e $DP=8,050$), com a grande maioria a reportar 20 ou mais anos de experiência docente (80,9%, $n=546$).

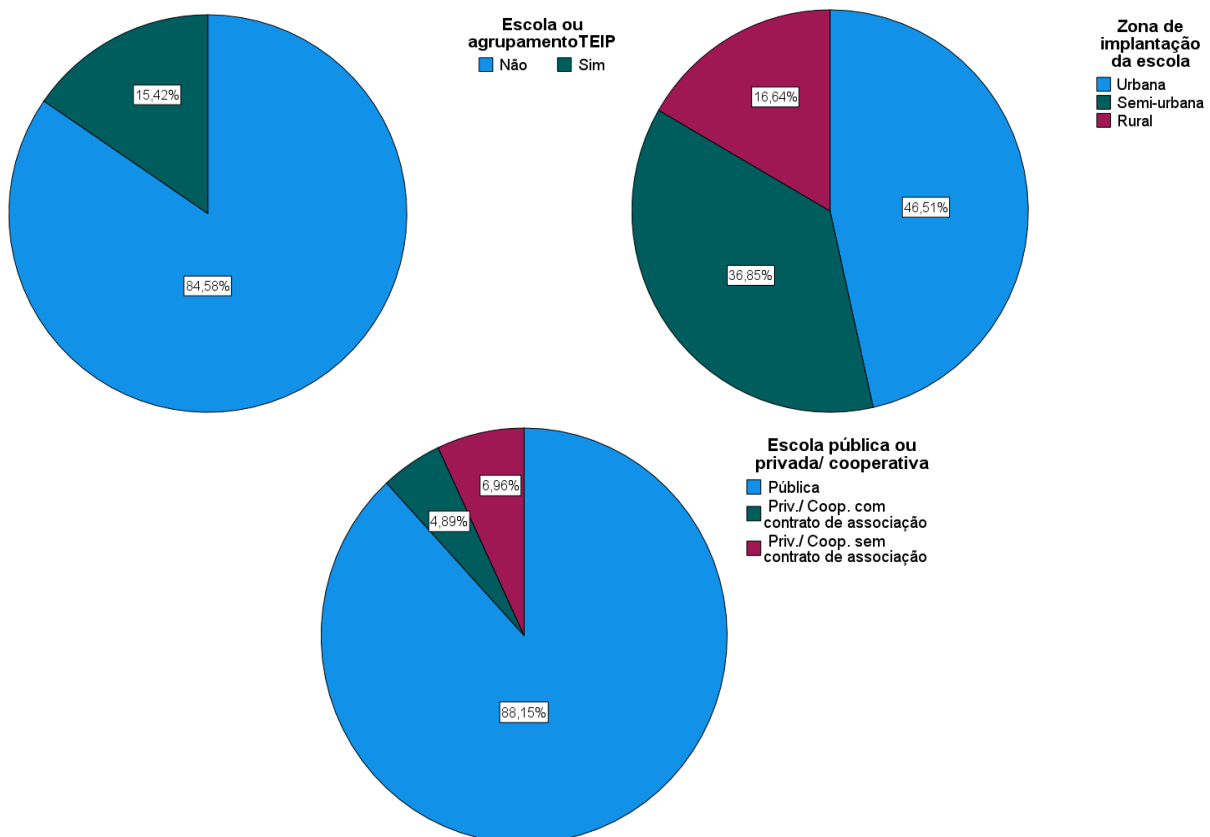


Estão abrangidos docentes de grupos de recrutamento de todos os ciclos de escolaridade com a distribuição de: 74 (8,4%) educadores/as de infância, 150 (22,2%) docentes do 1.º CEB, 100 (14,8%) docentes do 2.º CEB e 262 (38,8%) docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário e, por fim, 60 (8,8%) docentes de Educação Especial.

No que toca a cargos, 203 participantes (30,1%) eram docentes titulares ou diretores de turma e 249 (36,9%) participantes reportaram ocupar cargos de coordenação na escola (e.g., departamento, curso, instalações, projeto de inovação pedagógica ou curricular ou projeto de cooperação internacional), enquanto que 223 (33,0%) não assinalaram ocupar nenhum cargo.



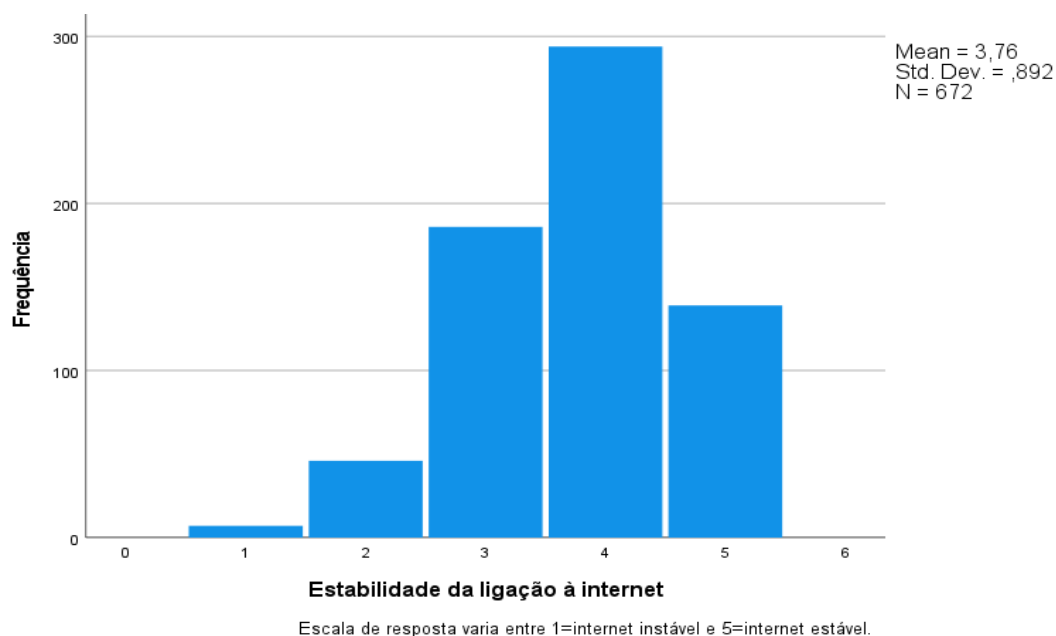
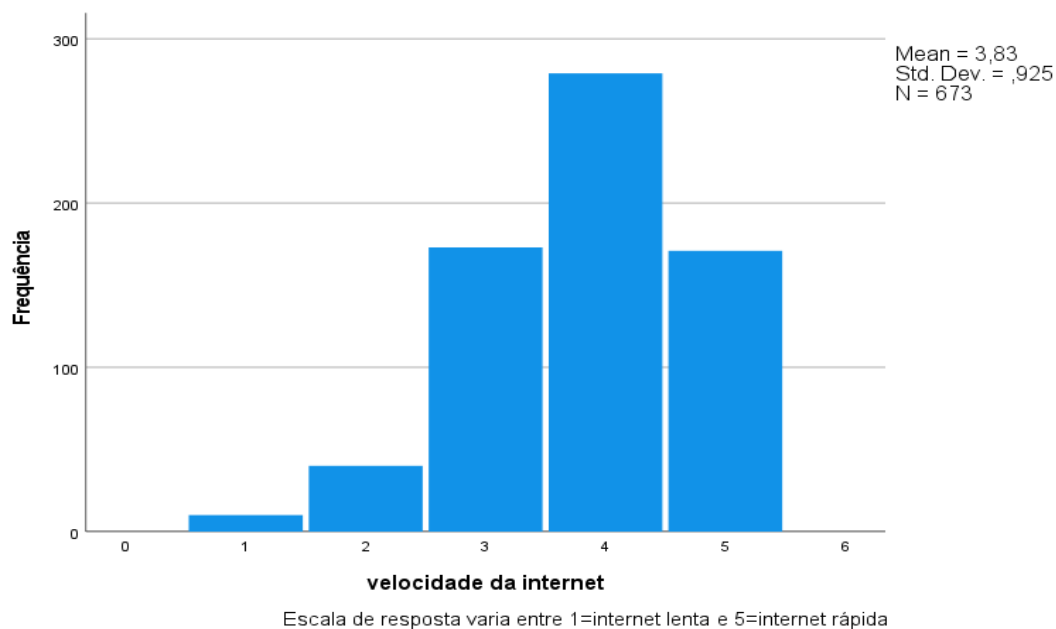
Observou-se ainda que a maioria trabalhava em escolas públicas (88,1%, n=595), enquanto apenas 33 (4,9%) trabalhavam em escolas privadas ou cooperativas com contrato de associação e 47 (7,0%) trabalhavam em escolas privadas ou cooperativas sem contrato de associação. De notar ainda que apenas 103 (15,3%) trabalhavam em escolas localizadas em TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Houve ainda 313 participantes que referiram que a sua escola se localizava numa área predominantemente urbana (46,4%), 248 numa área semi-urbana (36,7%) e 112 numa área rural (16,6%).



No que toca à distribuição geográfica, e pese embora haja respostas de todos os distritos de Portugal, verificou-se uma predominância de respostas de docentes a lecionar nos distritos mais urbanos e do litoral como o Porto (36,6%, n=247), Lisboa (12,4%, n=84) e Aveiro (10,4%, n=70).

2.2 CONDIÇÕES PRÉVIAS PARA O ENSINO A DISTÂNCIA [2020]

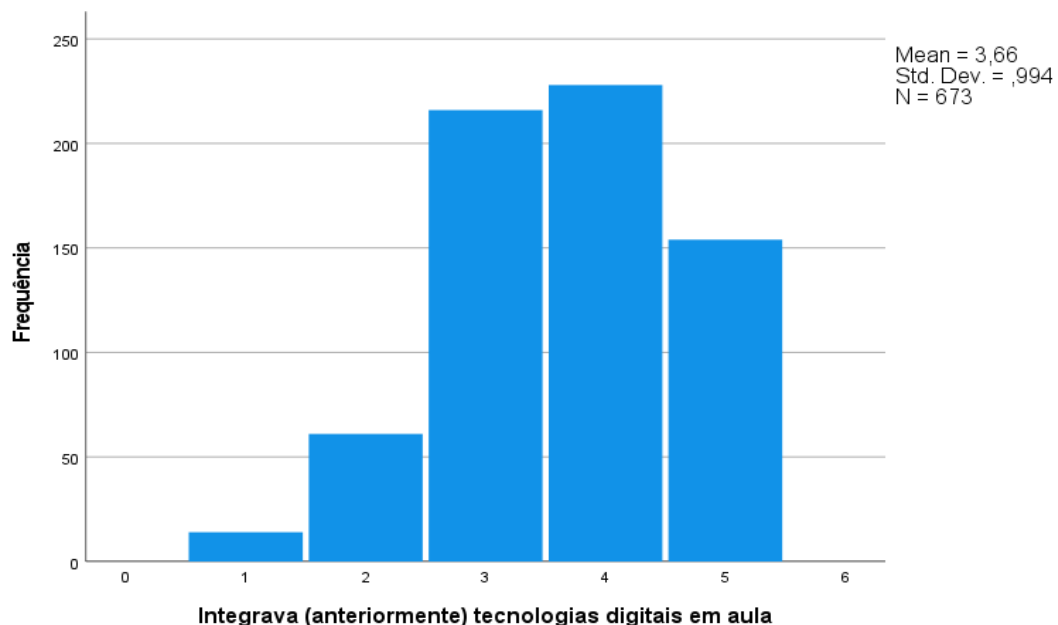
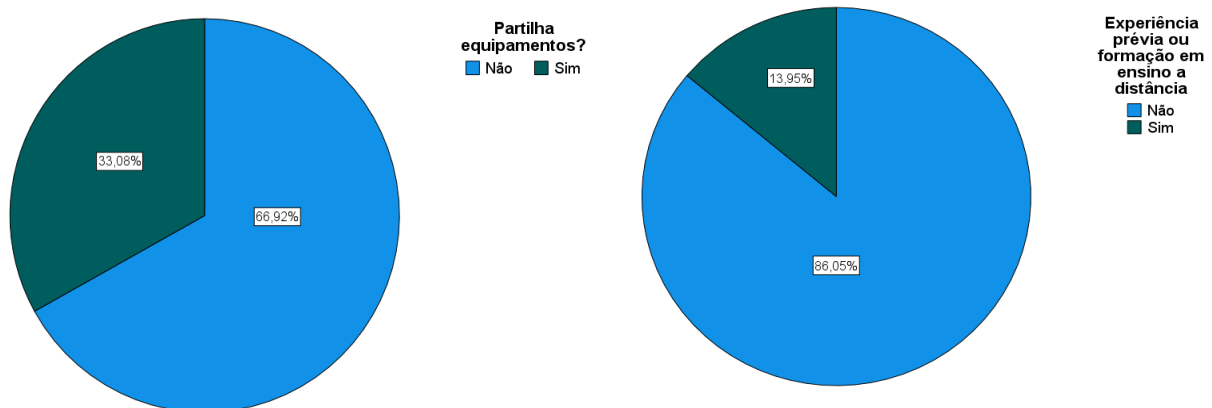
A maioria dos/as docentes, cerca de dois terços (66,9%, n=450) tendeu a avaliar a sua internet como rápida (opções 4 ou 5 escala contínua de 1 a 5, sendo 1: internet lenta e 5: internet rápida). A percentagem que identificou a sua internet como lenta (opções 1 ou 2 da mesma escala) é baixa (7,4%, n=50).



Com relação à estabilidade da ligação à internet a que têm acesso, a maioria dos/as docentes, cerca de 64,5% (n=433), avaliou o sinal como estável (opções 4 ou 5 numa escala que varia entre 1=sinal instável e 5=sinal estável). Já 7,8% (n=53) considerou o seu sinal instável (opções 1 ou 2 na mesma escala).

Os/as participantes foram ainda questionados/as acerca dos dispositivos tecnológicos de que dispunham para as modalidades de ensino a distância, numa questão em que poderiam assinalar mais de uma opção. Quase todos/as os/as participantes (93,9%, n=634) indicaram dispor de computador com microfone e *webcam* e apenas 5,0% (n=34) indicaram dispor de computador sem microfone ou *webcam*. Observou-se ainda que 222 participantes (32,9%) partilhavam equipamentos com outras pessoas em casa.

Os/as docentes participantes revelaram baixos níveis de experiência prévia com o ensino a distância já que apenas 13,9% (n=94) declararam ter experiência de docência em situação de ensino a distância ou formação específica nessa área. No entanto, mais de metade (56,8%, n=382) afirmou que integrava tecnologias digitais frequentemente nas aulas já antes da passagem ao ensino a distância (opções 4 e 5 de uma escala entre 1=nada frequentemente e 5=muito frequentemente). Apenas 11,2% (n=75) admitiram que integravam tecnologias digitais nas suas aulas com pouca frequência (opções 1 ou 2 na mesma escala).

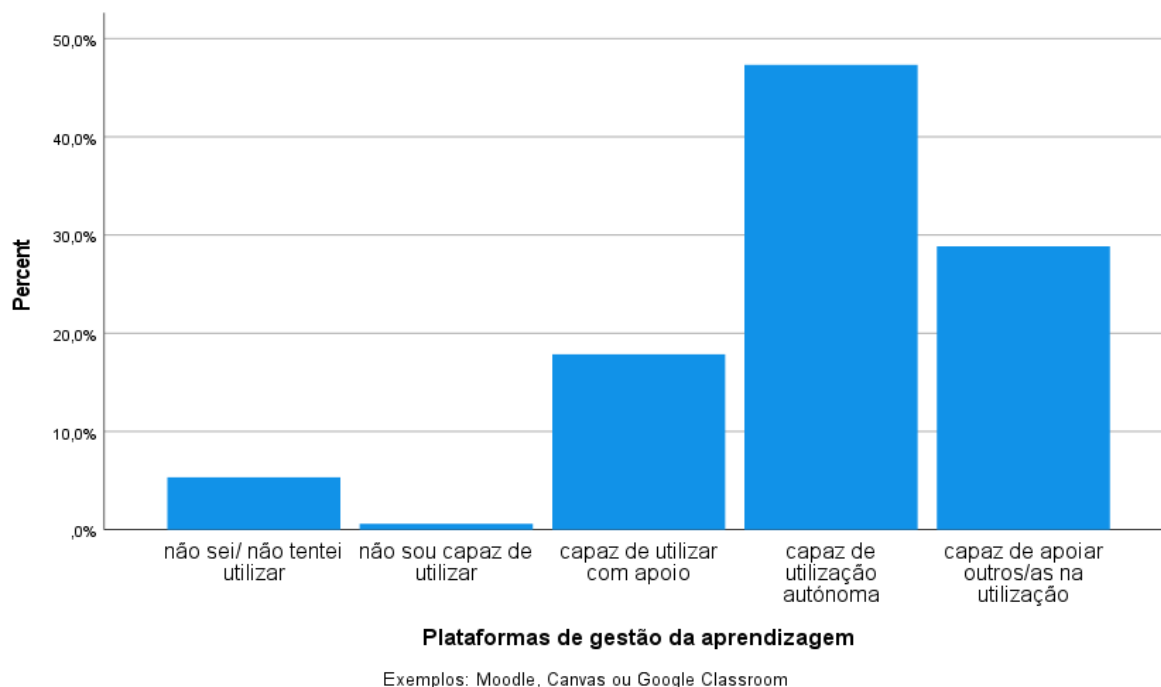


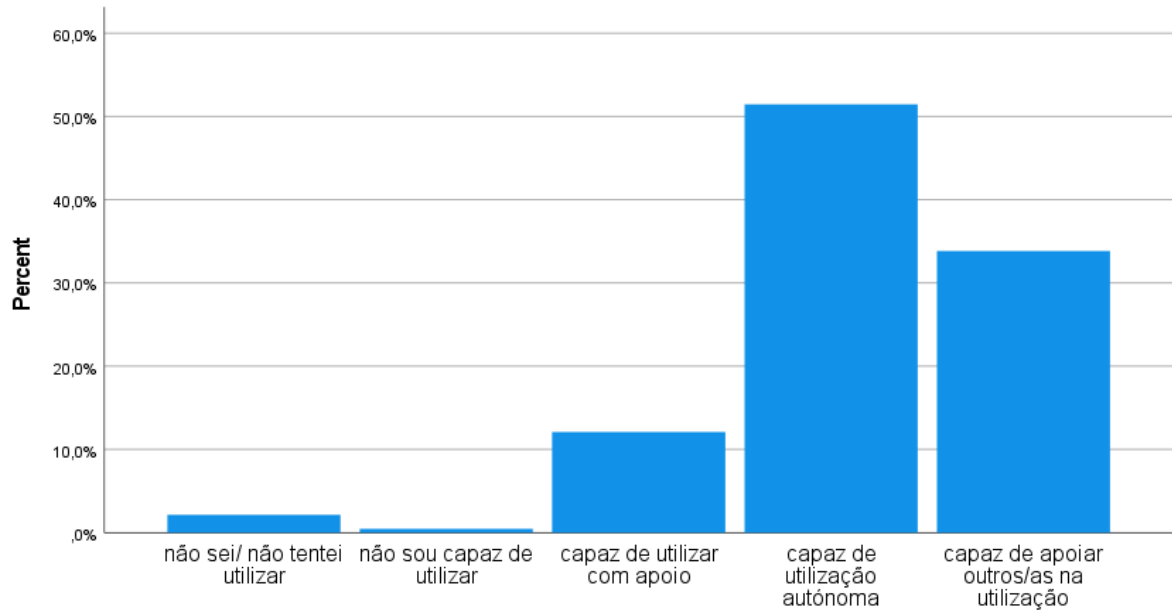
Escala e resposta varia entre 1=nada frequentemente e 5=muito frequentemente.

2.3 COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO A DISTÂNCIA [2020]

No que diz respeito às competências para a utilização de tecnologias digitais com propósitos educativos, partindo de algumas das que estavam a ser mais mobilizadas no período de ensino remoto, os/as participantes auto-avaliaram-se como especialmente competentes na utilização de email e de software de chat - no caso do email 93,5% consideraram-se capazes de utilização independente ou de apoiar outros na sua utilização, 85,7% na utilização de chat (e.g., *Whatsapp*, *Skype* ou *Messenger*).

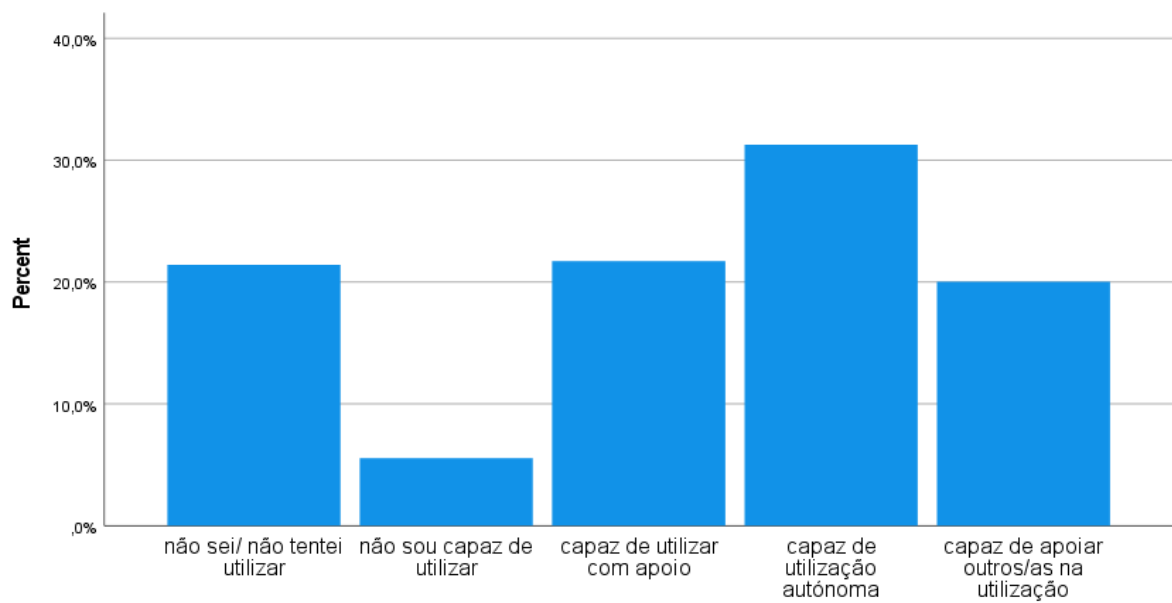
Também considerando conjuntamente a capacidade de utilizar de forma autónoma e a capacidade de apoiar outros na sua utilização, uma percentagem elevada, 85,3% revelaram sentir-se competentes para utilizarem software de videoconferência (e.g., *Zoom*, *Jitsi* ou *Google Meet*), enquanto que 76,2% se sentiam igualmente competentes para utilizarem sistemas de aprendizagem (e.g., *Moodle*, *Canvas* ou *Google Classroom*). A autoavaliação da competência para a utilização de software de trabalho colaborativo (e.g., *Slack* ou *Microsoft Teams*) ou de gravação e disponibilização de aulas em vídeo (e.g., *Panopto* ou *OpenCast*) foi mais baixa, já que 35,9% indicaram não conseguir ou nunca terem tentado utilizar software de gravação de videoaulas e 26,9% indicaram não conseguir ou nunca terem tentado utilizar software de trabalho colaborativo.



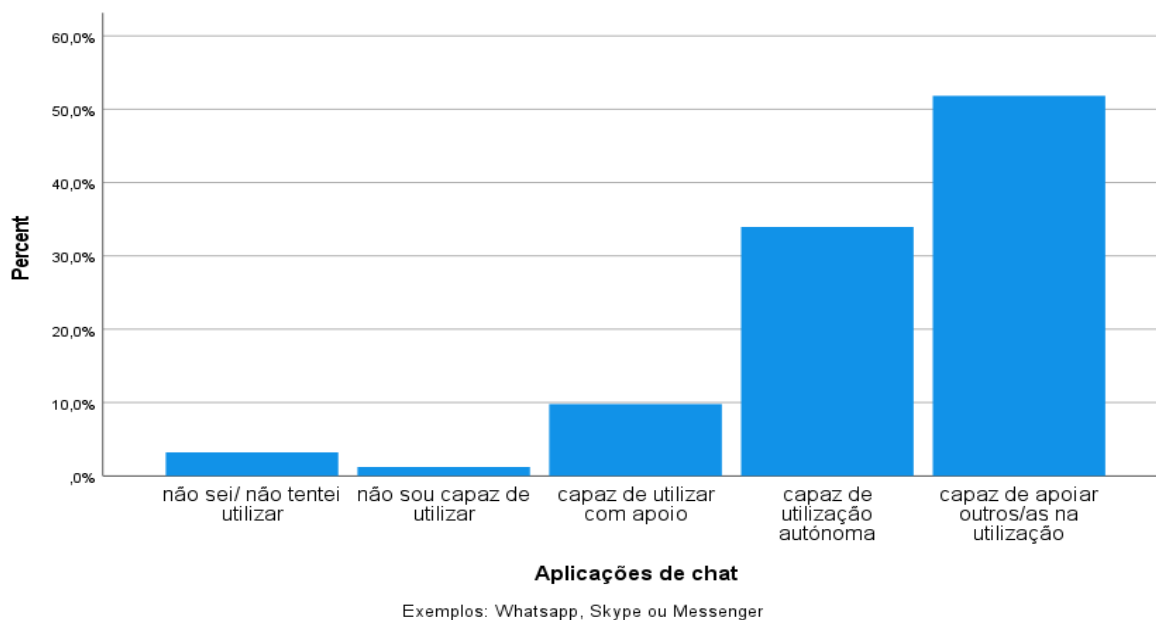


Software de realização de videoconferência

Exemplos: Zoom, Jitsi ou Google Meet

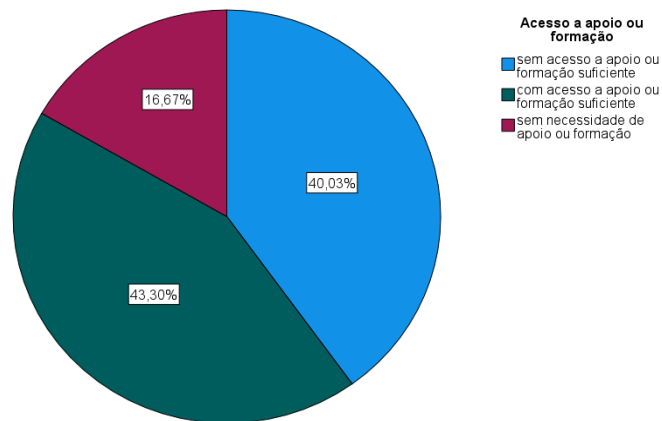


Software de colaboração e trabalho de equipa



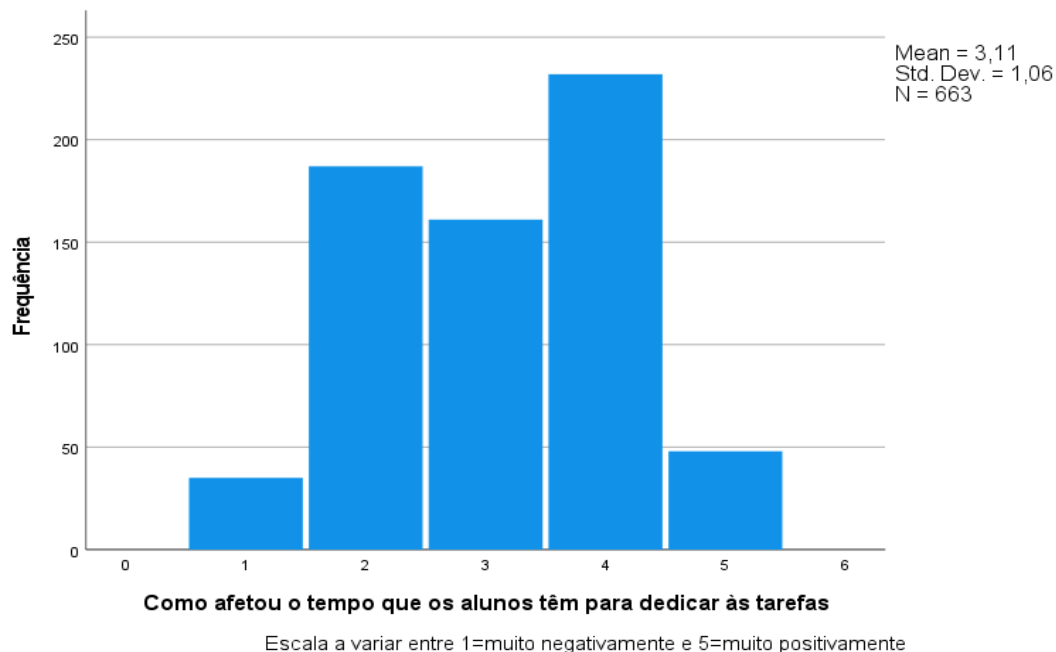
Perguntou-se ainda aos/às participantes com que frequência utilizavam cada uma destas tecnologias digitais. Expectavelmente, há um paralelo entre aquelas que são as tecnologias mais utilizadas e aquelas em que os/as docentes se consideraram mais competentes. Assim, o correio eletrónico (66,7%, n=642) e as aplicações de chat, como o *Whatsapp* ou o *Skype* (50,2%, n=654) eram usadas diariamente por mais de metade das/os participantes. Com uma utilização menos frequente, mas, ainda assim, expressiva, de “várias vezes por semana”, foram referidas as plataformas de gestão de aprendizagem, por exemplo *Moodle*, *Canvas*, *Google Classroom* (45,9%, n=655) e o software para a realização de videoconferências, por exemplo, *Zoom*, *Jitsi*, *Google Meet*, (49,8%, n=653). Com uma menor frequência de utilização encontram-se os softwares de gravação e disponibilização de aulas em vídeo ou apresentações narradas (e.g., *Panopto*, *OpenCast*) e de colaboração e trabalho de equipas/grupos (e.g., *Slack*, *Microsoft Teams*, *Riot*), com 27,9% (n=629) e 21,4% (n=649) das/os participantes a reconhecerem que “nunca ou quase nunca” os utilizam.

Quando questionados sobre se tinham tido apoio ou formação para as dificuldades sentidas na utilização de tecnologias, apenas uma minoria referiu não ter sentido necessidade de apoio ou formação (16,7%, n=112). Entre aqueles que sentiram necessidades formativas, 39,9% (n=269) consideraram que não conseguiram acesso a apoio ou formação suficiente, enquanto os restantes 43,1% (n=291) manifestaram que o apoio e/ou formação a que acederam foi suficiente. Relativamente às principais fontes de apoio e/ou formação, a grande maioria de docentes assinalam a Direção das escolas ou agrupamentos (47,3%, n=319), outros/as docentes (43,1%, n=293), grupos informais na internet e/ou redes sociais (29,0%, n=196) e família ou amigos (23,7%, n=160) - note-se que uma grande maioria dos/as participantes referiram mais que uma fonte de apoio e/ou formação.



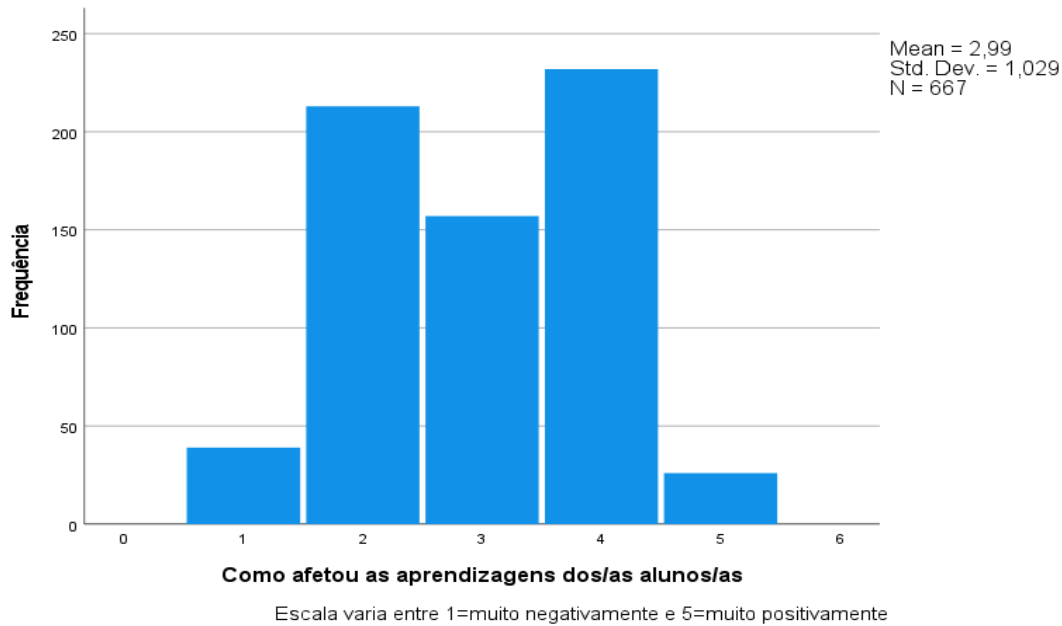
2.4 EFEITOS NO TRABALHO DOS/AS DOCENTES [2020]

As/os participantes foram instados a pensar no modo como a passagem a ensino remoto de emergência ou a distância estava a afetar o seu trabalho. A maioria das/os participantes considerou que as condições de ensino a distância afetaram “positivamente” (34,9%, n=232) e “muito positivamente” (7,2%, n=48) o tempo que as/os alunas/os têm para dedicar às suas tarefas. Globalmente observa-se a percepção de um efeito muito ligeiramente positivo (M=3,11, DP=1,05).

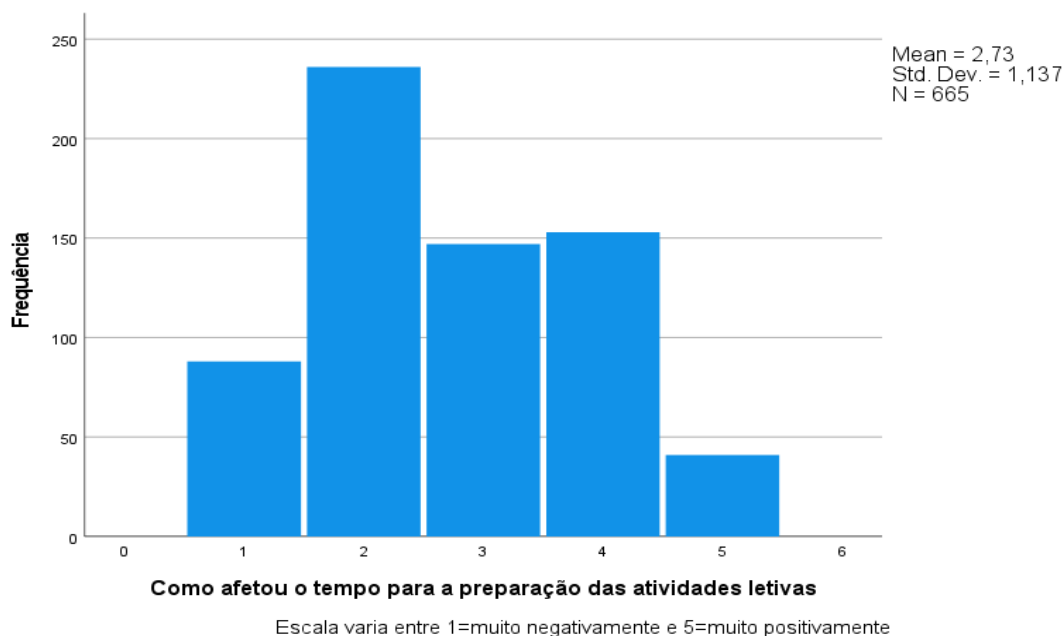


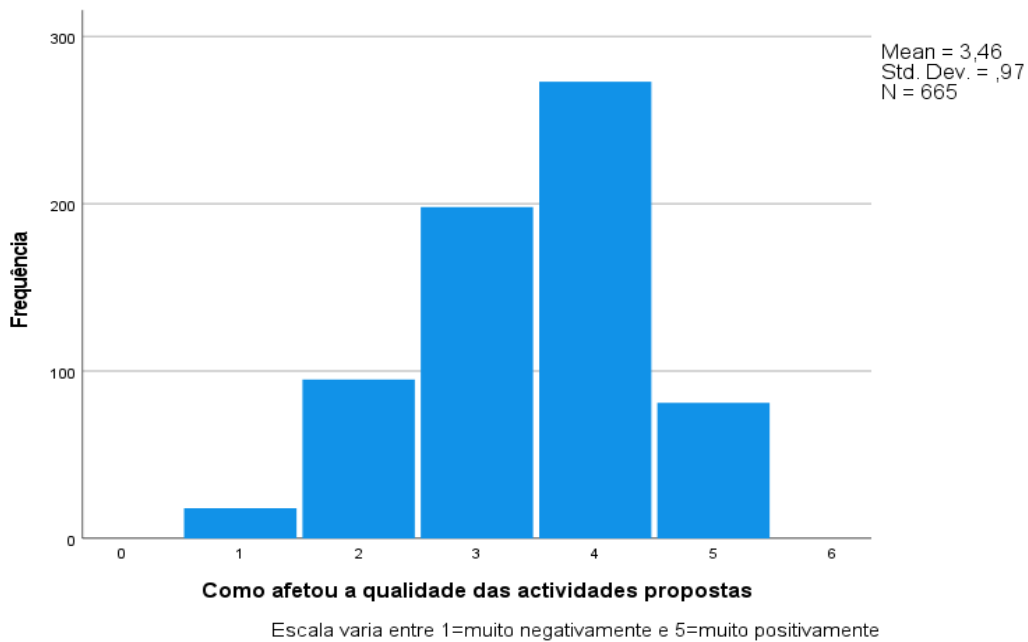
É menos claro o sentido da apreciação relativa aos efeitos das condições do ensino a distância sobre a aprendizagem das/os alunas/os, uma vez que se regista uma percentagem de respostas idêntica entre as/os que se posicionaram “muito negativamente” (5,8%, n=39) e “negativamente” (31,9%, n=213) e as/os que avaliaram como “positivamente” (34,7%, n=232)

e “muito positivamente” (3,9%, n=26). O valor médio espelha essa percepção global de um efeito nem positivo, nem negativo (M=2,99; DP=1,03).

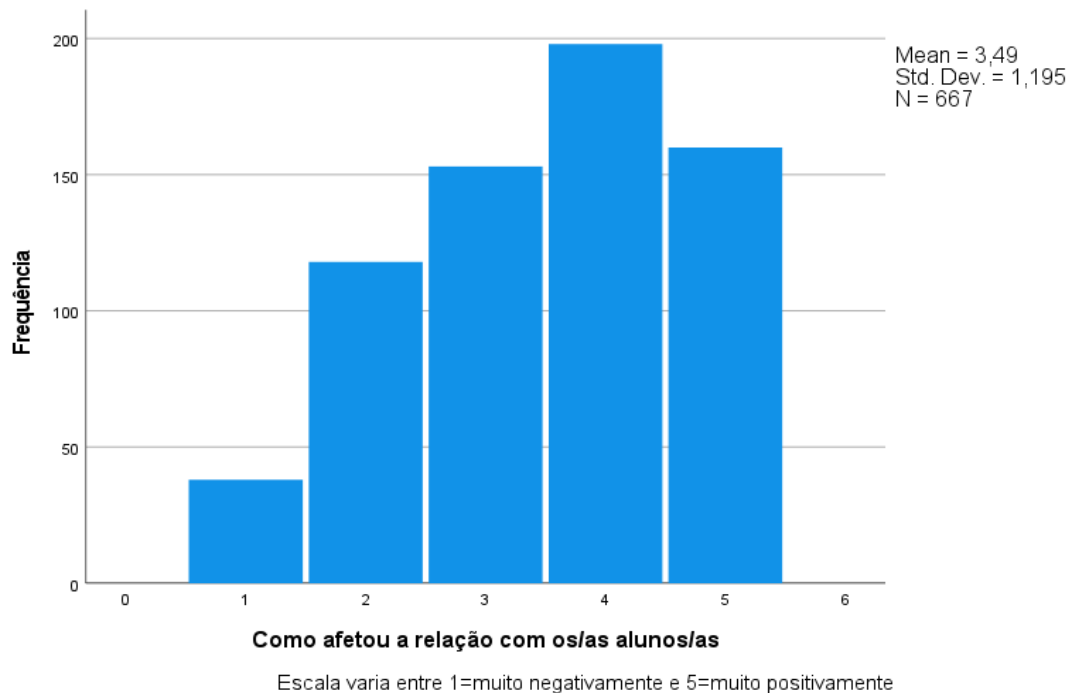


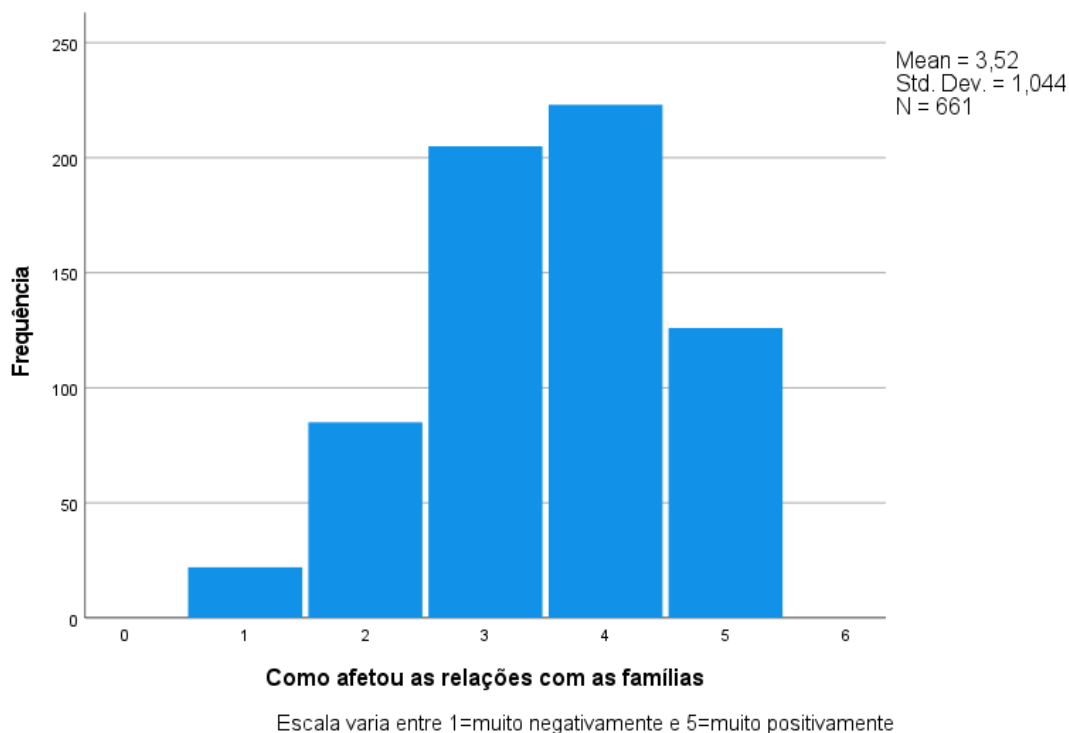
No que concerne às atividades letivas, configuram-se relações de sentido contrário entre o tempo, afetado negativamente (M=2,73; DP=1,14) e a qualidade das atividades propostas, afetada positivamente (M=3,46; DP=0,97). Cerca de metade das/os participantes avaliam como “muito negativamente” (13,2%, n=88) e “negativamente” (35,4%, n=232) os efeitos sobre o tempo despendido na sua preparação. Se os efeitos sobre o tempo para a preparação são maioritariamente vistos como negativos, no que respeita aos efeitos na qualidade das atividades educativas propostas os efeitos tendem a ser vistos como “muito positivos” (12,1%, n=81) e “positivos” (41,0%, n=273).



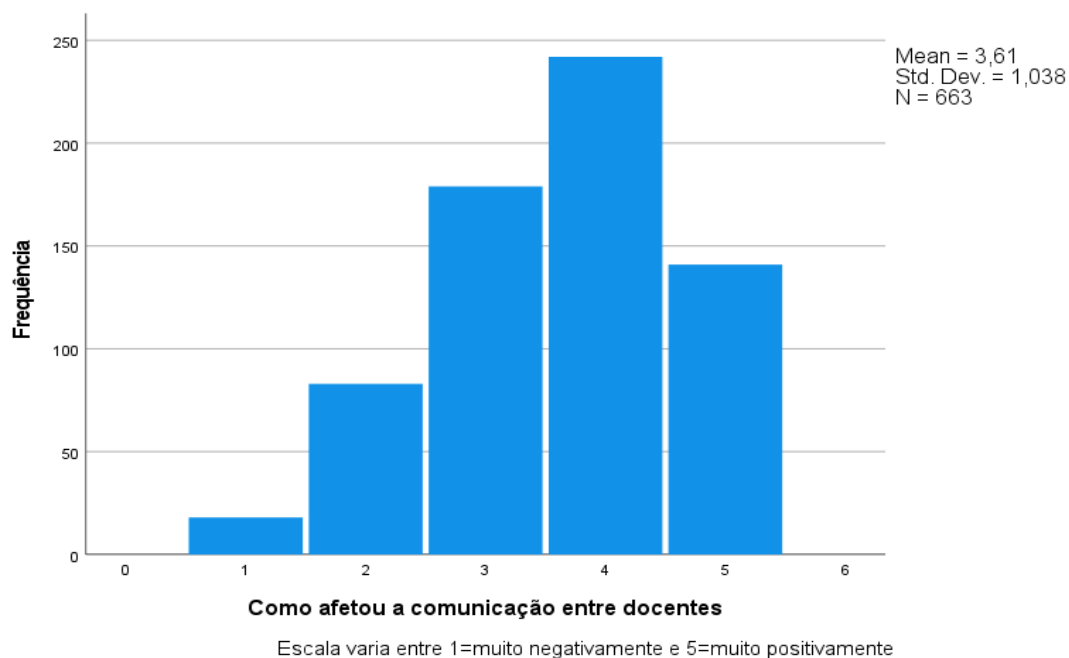


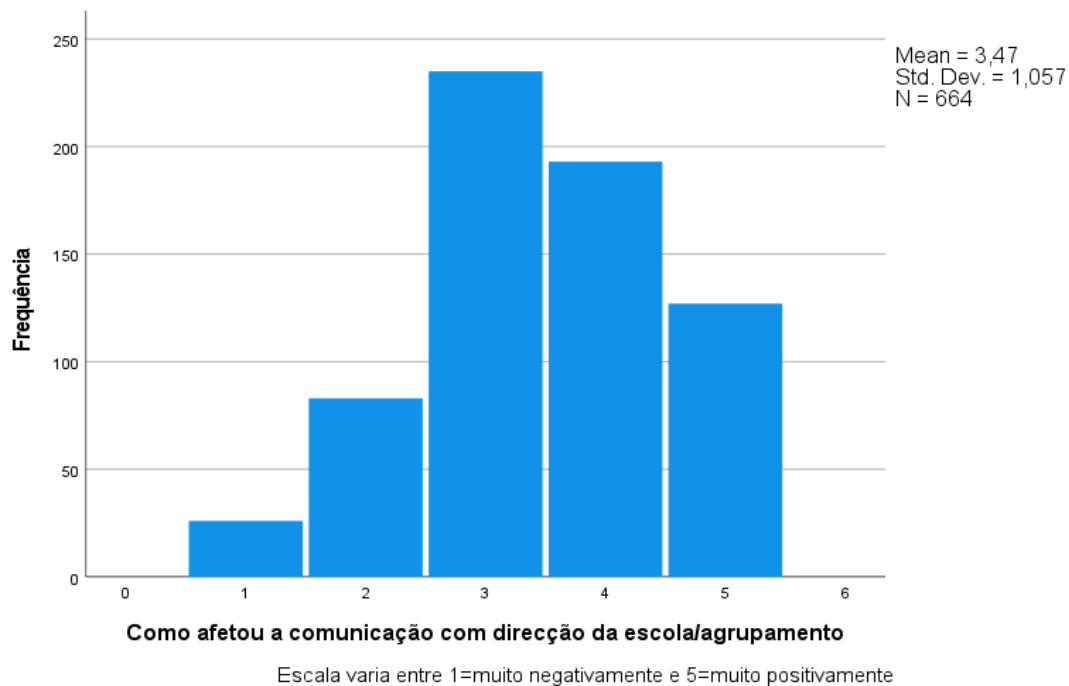
A situação de ensino a distância é vista como tendo, sobretudo, efeitos “muito positivos” e “positivos” na relação das/os participantes com as/os suas/seus alunas/os (24,0%, n=160; e 29,7%, n=190) e respetivas famílias (19,1%, n=126; e 33,7%, n=223). As médias exprimem também esta percepção de impacto positivo nas relações com os/as alunos/as (M=3,49; DP=1,20) e com as suas famílias (M=3,52; DP=1,04).



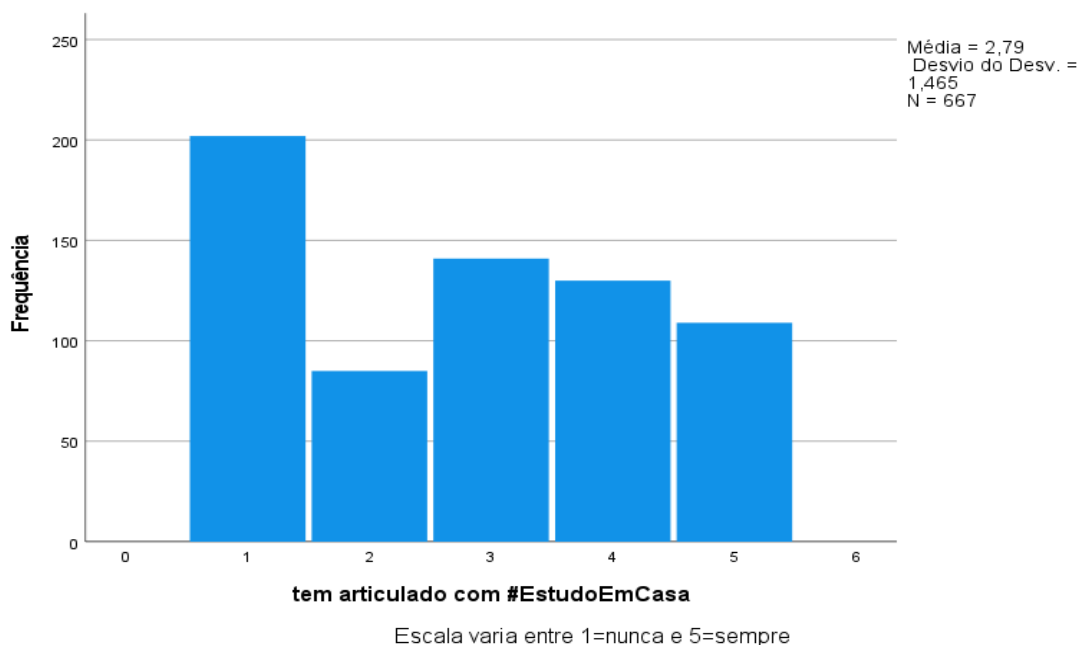


Positiva é também a avaliação dos efeitos na comunicação entre docentes ($M=3,61$; $DP=1,04$) e com a Direção da Escola/Agrupamento ($M=3,47$; $DP=1,06$). A comunicação entre colegas foi maioritariamente avaliada como “positiva” (36,5%, $n=242$) e “muito positiva” (21,3%, $n=141$). Exprimindo efeitos também positivos, a comunicação estabelecida com a Direção da Escola/Agrupamento foi maioritariamente avaliada como não tendo sofrido mudanças positivas ou negativas (35,4%, $n=235$) ou tendo melhorado de forma “positiva” (29,1%, $n=193$).





A resposta política à situação de emergência educacional incluiu a criação de conteúdos educacionais para os vários níveis de ensino, realizados com o apoio de docentes, disponibilizados num canal aberto de televisão. Esta iniciativa ficou conhecida como #EstudoEmCasa. No inquérito quisemos também saber sobre a frequência com que os/as docentes articularam as suas atividades letivas com aquelas propostas pelo #EstudoEmCasa. Os/as docentes parecem não ter articulado muito frequentemente as suas atividades com as desta iniciativa ($M=2,79$; $DP=1,46$). Uma grande percentagem de respostas 43,0% ($n=287$) concentra-se nas opções 1 e 2 - nunca ou próximo de tal.



2.5 DIVERSIDADES E DESIGUALDADES NO ENSINO A DISTÂNCIA [2020]

As percepções da participação/envolvimento das/alunas/os nas aulas e atividades de ensino a distância é bastante positiva. De facto, a maioria das/os participantes considerou que “a maioria” ou “todos/as” os/as alunos/as participaram com regularidade nas aulas (81,0%, n=540), se envolveram nas atividades letivas (78,4%, n=523) e se mostraram capazes de acompanhar as aulas e as atividades (70,2%, n=467). Claro que ainda há um número não insignificante de docentes para quem apenas “cerca de metade” ou “uma minoria” dos/as alunos/as participaram regularmente nas aulas (respetivamente 11,2%, n=75 e 7,4%, n=49), estiveram envolvidos nas atividades propostas (respetivamente 16,5%, n=110 e 5,1%, n=34), ou conseguiram acompanhar as aulas e as atividades (respetivamente 23,0%, n=153 e 6,6%, n=44). Não é tão clara a tendência de respostas sobre o eventual apoio suplementar de uma pessoa adulta nesse processo de acompanhamento: 34,2% (n=222) consideraram que “apenas uma minoria” tem esse apoio, 20,8% (n=135) referiram que “cerca de metade” o teria e 30,6% (n=199) acreditaria que esse apoio existia para a “maioria” (n=650) das/os alunos com quem trabalhava. Já mais frequente parece ser a percepção de que apenas “uma minoria” terá necessitado de apoio suplementar mais individualizado do/a professor/a (52,0%, n=342). Fica clara a possibilidade de muitas desigualdades no acompanhamento das aulas e atividades que terá ocorrido durante este período.

Quantos/as alunos/as têm...	Nenhum	Apenas uma minoria	Cerca de metade	A maioria	Todos	N.º Total respostas (N)
<i>participado regularmente nas aulas</i>	0,5%	7,4%	11,2%	60,3%	20,7%	667
<i>estado envolvidos nas atividades propostas</i>	-----	5,1%	16,5%	63,6%	14,8%	667
<i>conseguido acompanhar as aulas e atividades</i>	0,2%	6,6%	23,0%	58,9%	11,3%	665

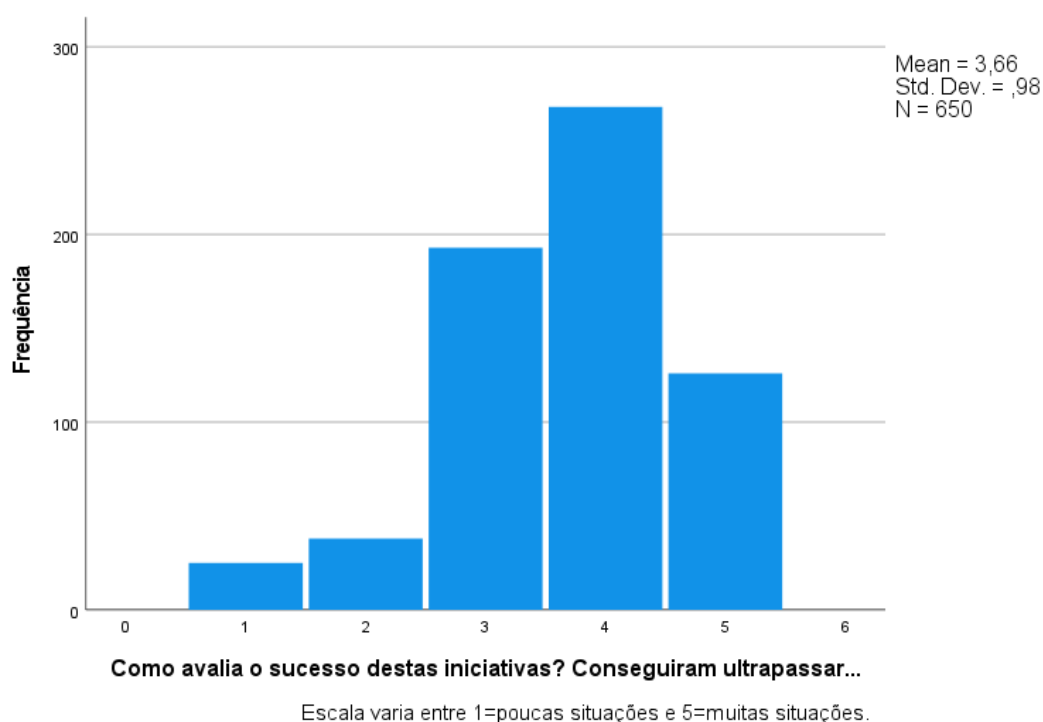
<i>conseguido acompanhar com apoio suplementar de uma pessoa adulta cuidadora</i>	7,1%	34,2%	20,8%	30,6%	7,4%	650
<i>necessitado apoio suplementar mais individualizado do/a professor/a</i>	11,3%	52,1%	18,1%	13,2%	5,3%	657

A percepção das/os participantes sobre o acesso das/os alunas/os a recursos relevantes para o processo de ensino a distância dá conta que consideraram que “a maioria” ou “todos/as” tinham acesso regular à internet (respetivamente, 55,9%, n=375 e 29,0%, n=194), tinham acesso regular a um computador ou tablet (respetivamente 53,7%, n=359 e 19,4%, n=130), e tinham disponibilidade de um espaço para as atividades de aprendizagem (respetivamente 49,2%, n=321 e 14,6%, n=95). Mais uma vez, estes números também revelam a existência de realidades diversas já que persistem casos em que “apenas uma minoria” ou “cerca de metade” dos/as alunos/as teriam acesso regular à internet (respetivamente 3,6%, n=24 e 11,3%, n=76), teriam acesso regular a um computador ou tablet (respetivamente 7,9%, n=53 e 19,0%, n=127) ou teriam disponibilidade de espaço para as atividades de aprendizagem (respetivamente 12,3%, n=80 e 23,0%, n=150). O acesso a cuidadores/as que pudessem acompanhar as atividades de ensino a distância não estaria muitas vezes garantido, a julgar pelas percepções dos/as docentes de entre os/as quais 26,3% (n=172) indicaram que esse seria o caso “apenas para uma minoria”, 26,3% (n=172) referiram que seria para “cerca de metade” dos/as alunos/as e 33,3% (n=218) apontou que essa seria a realidade da “maioria”.

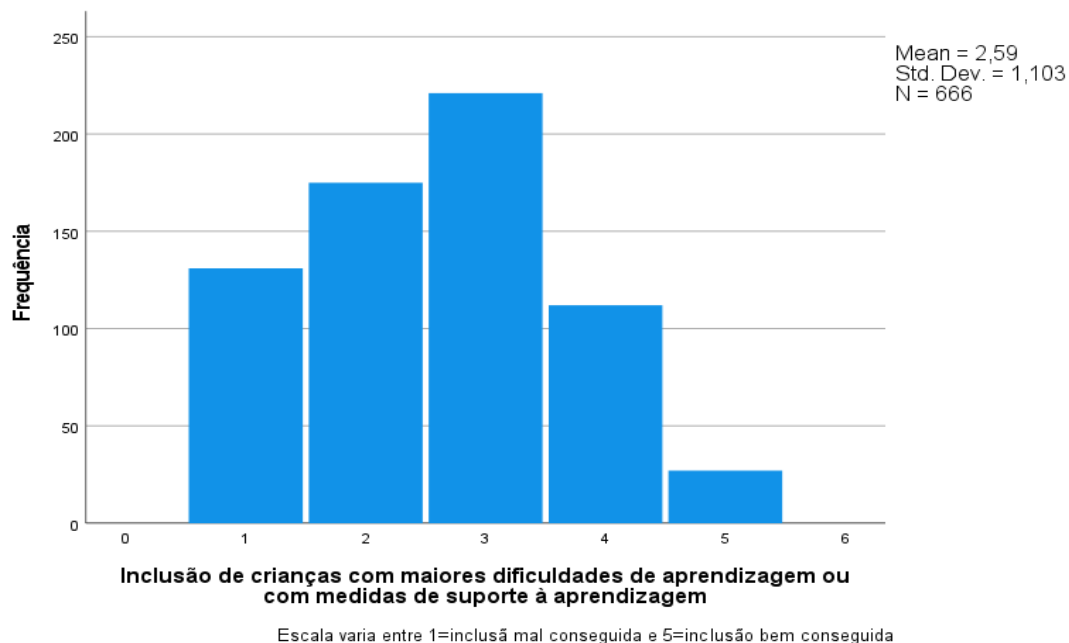
Quantos/as alunos/as têm...	Nenhum	Apenas uma minoria	Cerca de metade	A maioria	Todo s	N.º Total respostas (n)
<i>acesso regular a internet</i>	0,2%	3,6%	11,3%	55,9%	28,9%	670

<i>acesso regular a um computador ou tablet</i>	-----	7,9%	18,9%	53,7%	19,4%	669
<i>acesso a TV (e ao #EstudoEmCasa)</i>	0,9%	0,9%	2,2%	31,5%	64,5%	647
<i>disponibilidade de um espaço para as atividades de aprendizagem</i>	0,9%	12,3%	23,0%	49,2%	14,6%	652
<i>acesso a cuidadores ou outros que possam acompanhar as atividades de ensino à distância</i>	3,9%	26,3%	26,3%	33,3%	10,1%	654

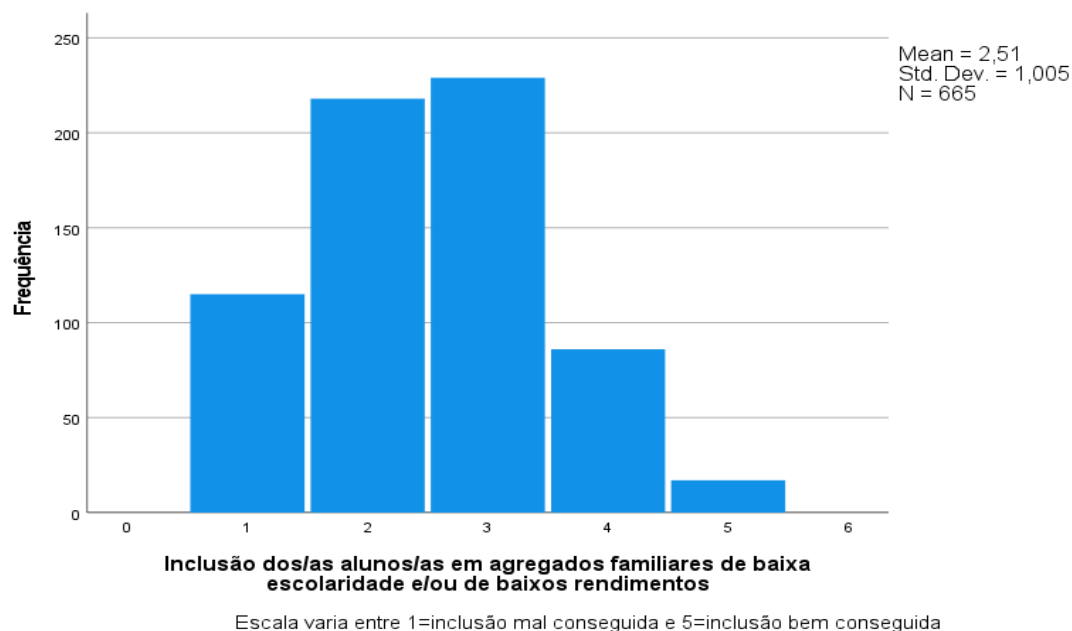
As/os participantes percebem as iniciativas de apoio às/aos alunas/os sem recursos como tendo sido globalmente bem-sucedidas ($M=3,66$; $DP=0,980$). Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa que foram ultrapassadas poucas situações e 5 significa que foram ultrapassadas muitas situações, a maioria das respostas concentrou-se nas posições “4” (41,2%) e “5” (19,4%) pelo que se pode afirmar que os/as docentes consideraram que muitas situações terão sido resolvidas de forma positiva.



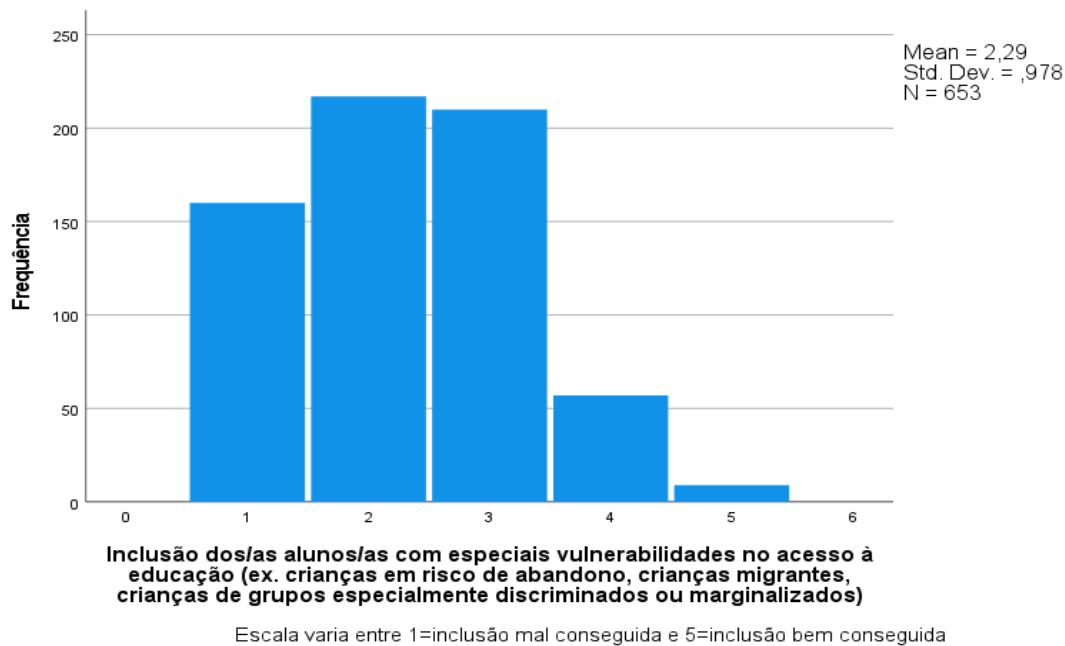
A percepção das/os docentes participantes relativamente aos níveis de inclusão alcançados na implementação do modelo de ensino a distância revelou-se globalmente negativa (avaliação numa escala de 1 a 5, em que 1 significa inclusão mal conseguida e 5 significa inclusão bem conseguida). No que toca às/aos alunas/os com maiores dificuldades de aprendizagem ou com medidas de suporte à aprendizagem, a maioria das respostas distribuiu-se pelos níveis “3” (33,2%), “2” (26,3%) e “1” (19,7%) sinalizando. O valor da média (M=2,59; DP=1,10) reforça que, de acordo com os /as docentes, a inclusão dos/as alunos com dificuldades de aprendizagem tendeu a ser mal conseguida.



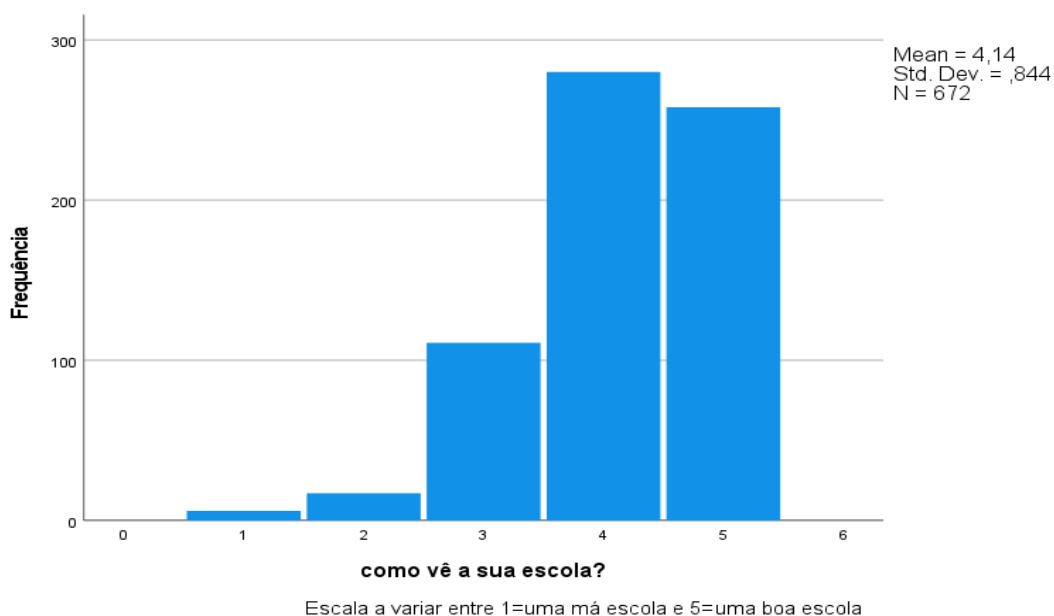
Observa-se também que as/os docentes tenderam a considerar que a inclusão das/os alunas/os integradas/os em agregados familiares de baixa escolaridade e/ou de baixos rendimentos foi mal conseguida (M=2,51; DP=1,00) com mais de metade (50,1%) a escolherem as posições 1 ou 2 da escala e apenas 15,5% a escolherem as posições 4 ou 5 que sinalizam que a inclusão terá sido bem conseguida.

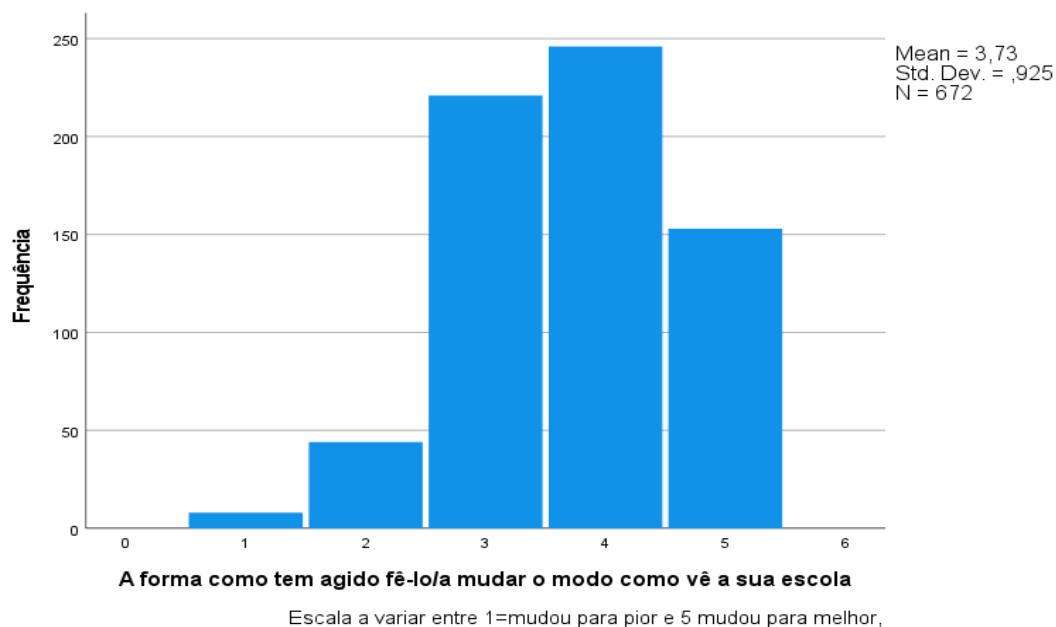


A inclusão dos/as alunos/as com especiais vulnerabilidades no acesso à educação (ex. crianças em risco de abandono, crianças migrantes, crianças de grupos especialmente discriminados ou marginalizados) foi claramente percebida como tendo sido mal conseguida (M=2,29; DP=0,98). Uma grande percentagem dos/as participantes avaliaram o sucesso da inclusão destes/as alunos/as nos níveis mais baixos da escala de inclusão apresentada: “2” (33,2%), “3” (32,2%) e “1” (24,5%).



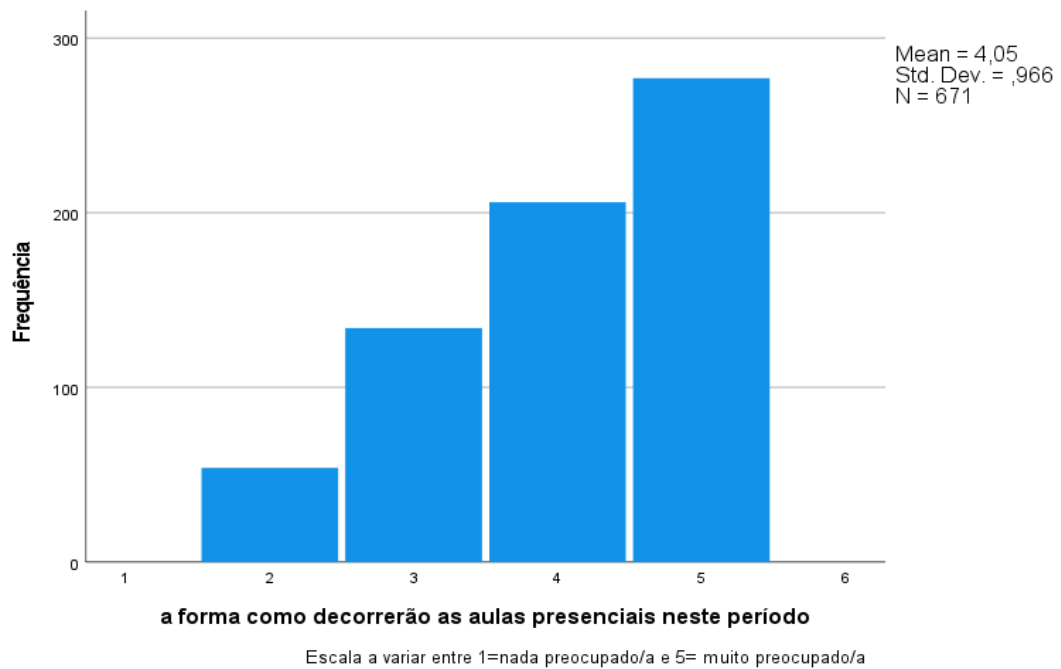
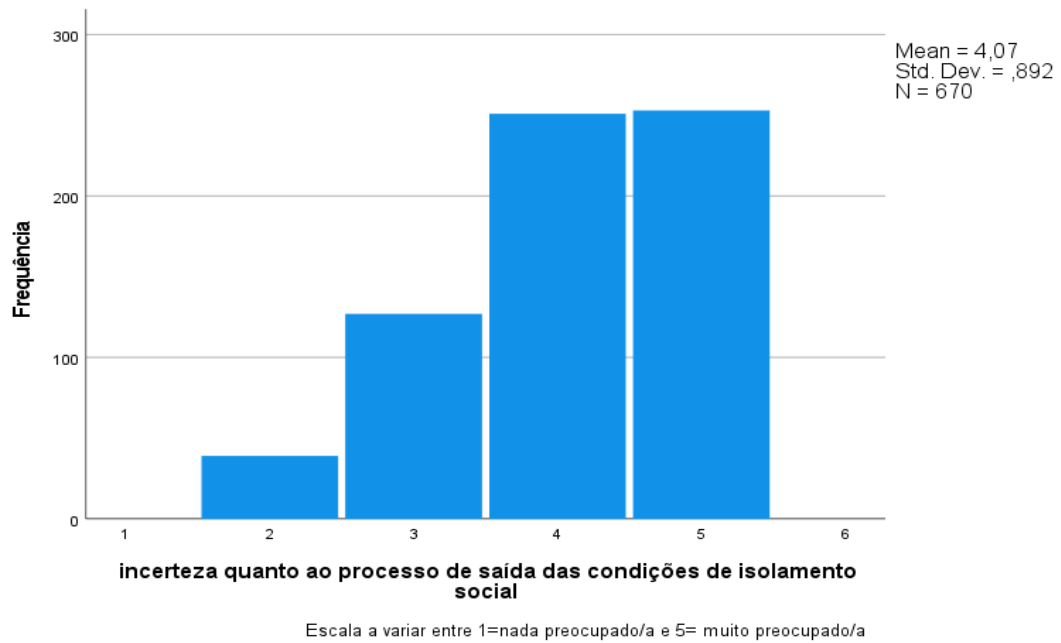
Apesar disso é possível dizer-se que os/as docentes participantes admitiram ver a sua escola como uma boa escola (M=4,14; DP=0,844; escala a variar entre 1=uma má escola e 5=uma boa escola), com mais de 80% a selecionarem as opções 4 ou 5 da escala (80,1%, n=538). A resposta à pandemia não veio fazer com a sua percepção das suas escolas se alterasse muito positiva ou negativamente, tendo mudado para ligeiramente melhor (M=3,73; DP=0,925; escala a variar entre 1=mudou para pior e 5=mudou para melhor), observando-se que 69,5% (n=467) das respostas se concentram entre as opções 3 e 4 da escala.

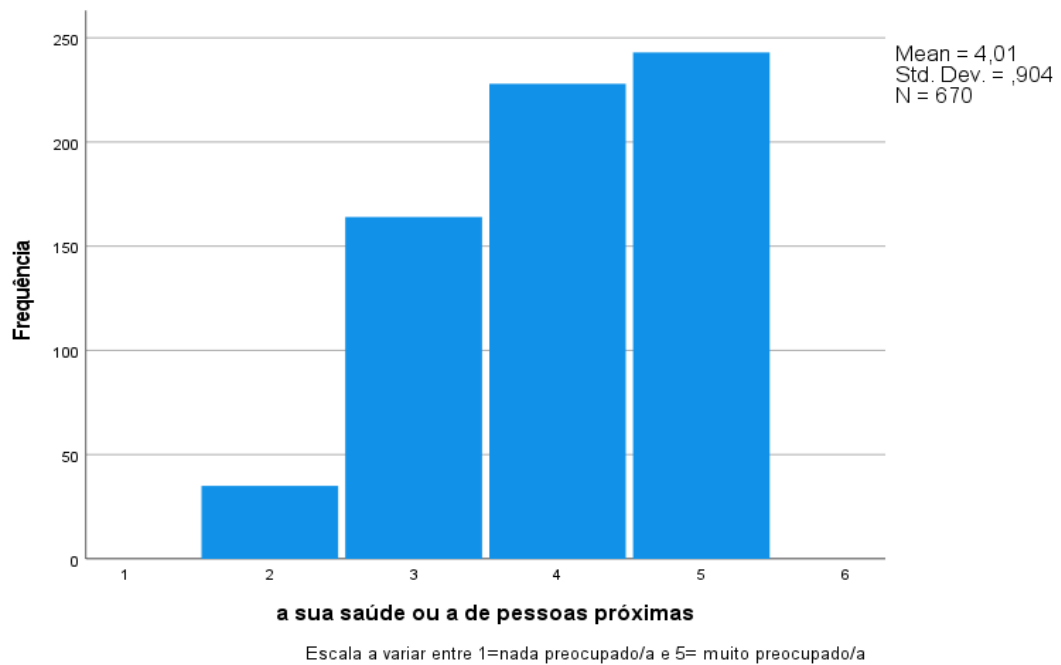
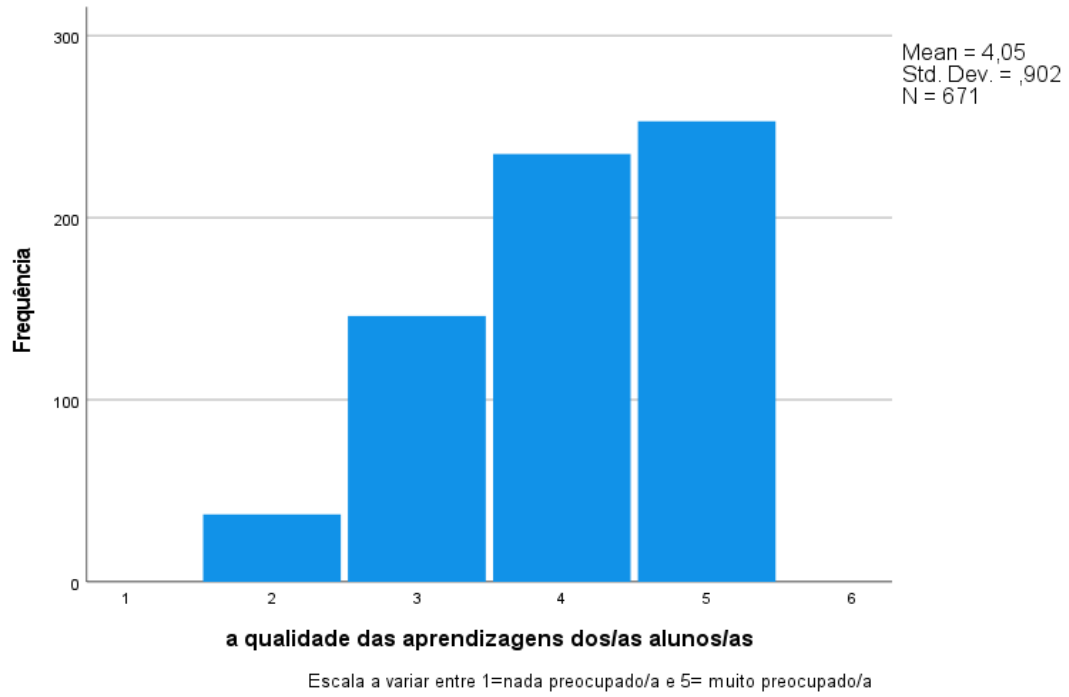




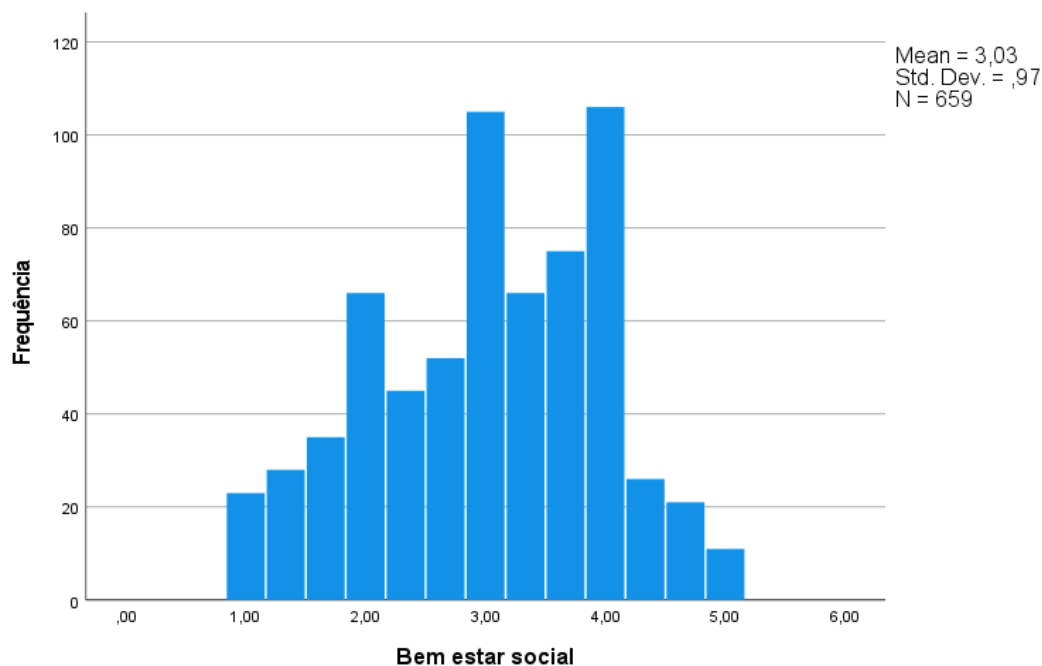
2.6 PREOCUPAÇÕES E BEM-ESTAR DOCENTE [2020]

Num momento final do inquérito quisemos saber como se posicionavam os/as docentes relativamente a um conjunto de preocupações quer pessoais quer profissionais. Foi possível observar que o nível de preocupação era globalmente elevado para todas as questões colocadas. Ainda assim, as suas principais preocupações eram com “a incerteza quanto ao processo de saída das condições de isolamento social” (M=4,07; DP=0,892), com “a qualidade das aprendizagens dos/as alunos/as” (M=4,05; DP=0,902), com “o modo como decorrerão as aulas presenciais neste período” (M=4,05; DP=0,966), e com “a sua saúde ou a de pessoas próximas” (M=4,01; DP=0,904). Já as menores preocupações (ainda assim sinalizando níveis positivos de preocupação) foram com “a dificuldade em gerir a vida familiar, profissional e escolar” (M=3,70; DP=1,071), com uma eventual “perda de rendimentos ou de condições de vida” (M=3,76; DP=1,047), e com “o isolamento social” (M=3,83; DP=0,955). Isto torna clara uma grande preocupação com o modo como o processo de saída das condições de isolamento social (75,3% dos/as participantes afirmando estarem preocupados/as (4) ou muito preocupados/as (5)), assim como com o modo como iriam decorrer as aulas presenciais (72,0% dos/as participantes afirmando estarem preocupados/as (4) ou muito preocupados/as (5)), para além da preocupação com as aprendizagens dos/as alunos/as (72,7% dos/as participantes afirmando estarem preocupados/as (4) ou muito preocupados/as (5)) e com a sua saúde ou a saúde de pessoas próximas (70,3% dos/as participantes afirmando estarem preocupados/as (4) ou muito preocupados/as (5)).



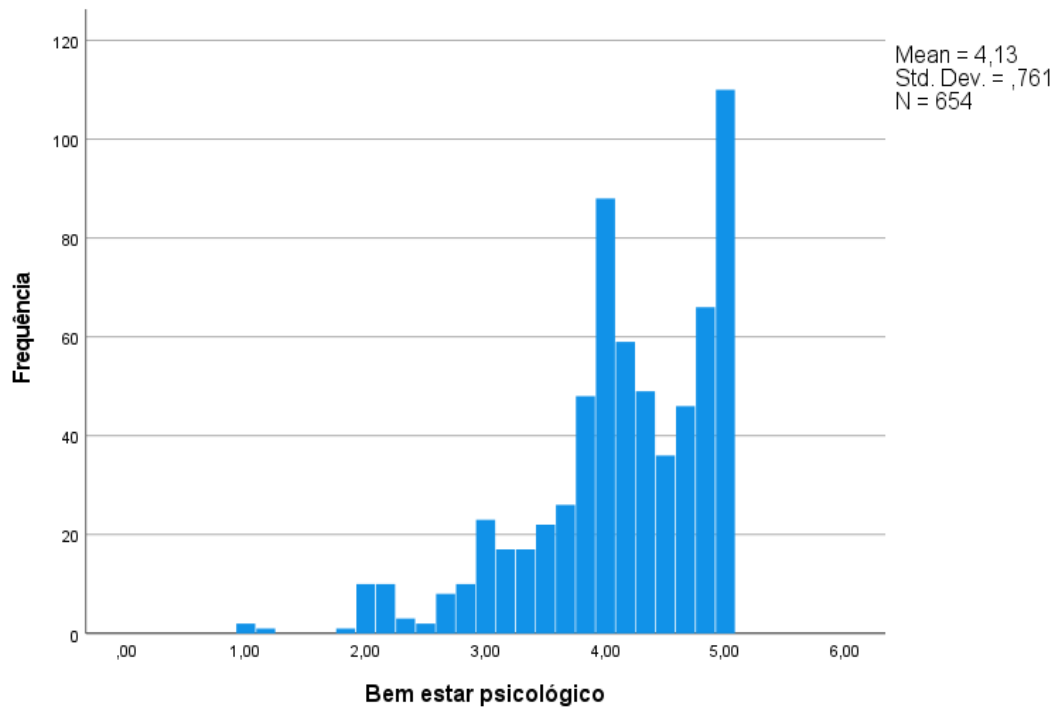
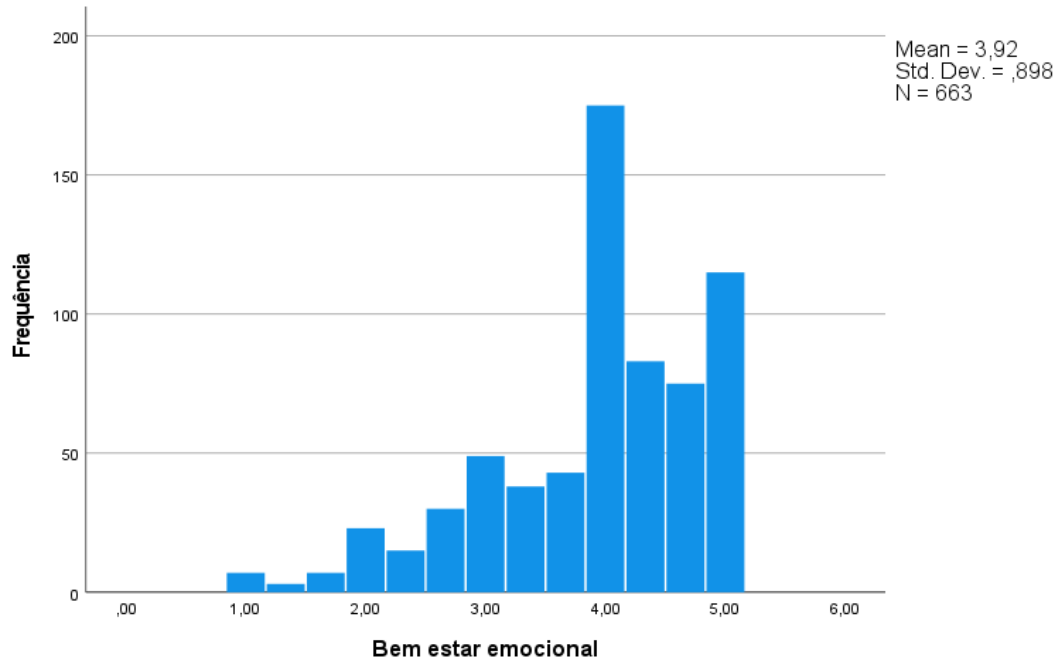


No que diz respeito ao bem-estar, recolheram-se dados relativos ao bem-estar emocional, psicológico e social dos/as docentes participantes. Para tal foi usada uma tradução para a língua portuguesa do Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF)¹. Após validação², os valores encontrados indicam-nos níveis de bem-estar emocional, onde se incluem itens como “Quantas vezes se sentiu feliz” e “Quantas vezes se sentiu satisfeito/a com a vida”, positivos (M=3,921; DP=0,897; numa escala que varia entre 1 e 5). O bem-estar psicológico, observado a partir de itens como “Quantas vezes sentiu que a sua vida tem sentido e propósito” e “Quantas vezes sentiu que gosta de grande parte da sua forma de ser”, está também em níveis positivos (M=4,218; DP=0,761; numa escala que varia entre 1 e 5). No caso do bem-estar social, observado a partir de itens como “Quantas vezes sentiu que a sociedade está a tornar-se melhor” e “Quantas vezes sentiu que em geral as pessoas são boas”, encontram-se valores médios mais baixos, no entanto o valor não indica nem níveis positivos nem negativos (M=3,026; DP=0,970; numa escala que varia entre 1 e 5).



¹ Keyes, C. L. M. (2009). Atlanta: Brief description of the mental health continuum short form (MHC-SF). Available: <http://www.sociology.emory.edu/ckeyes/>.

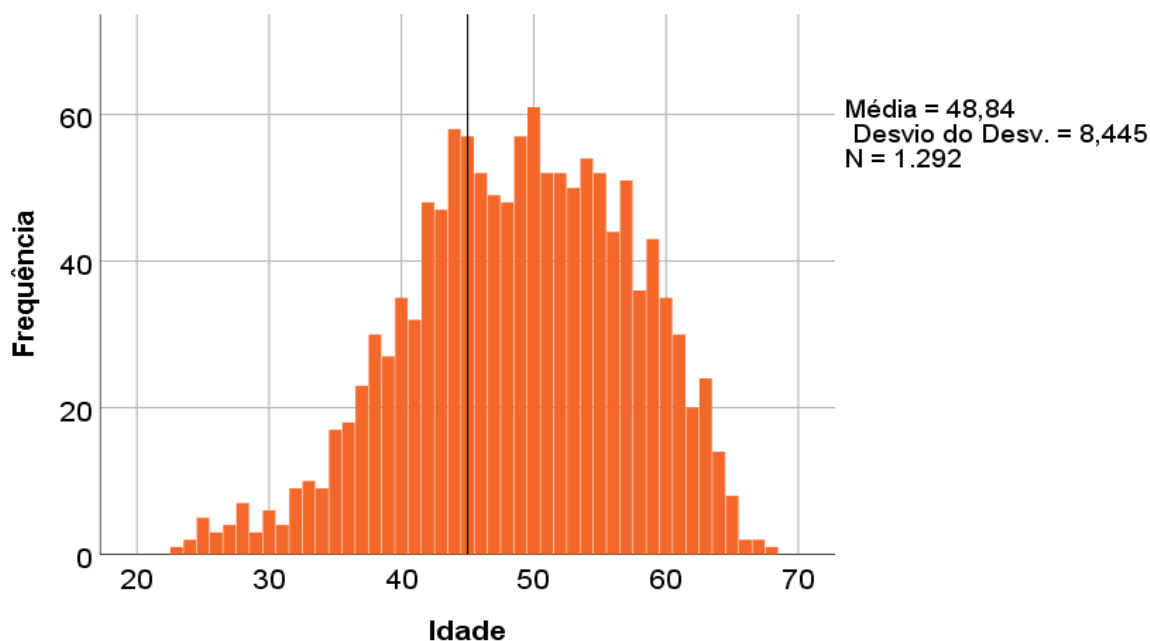
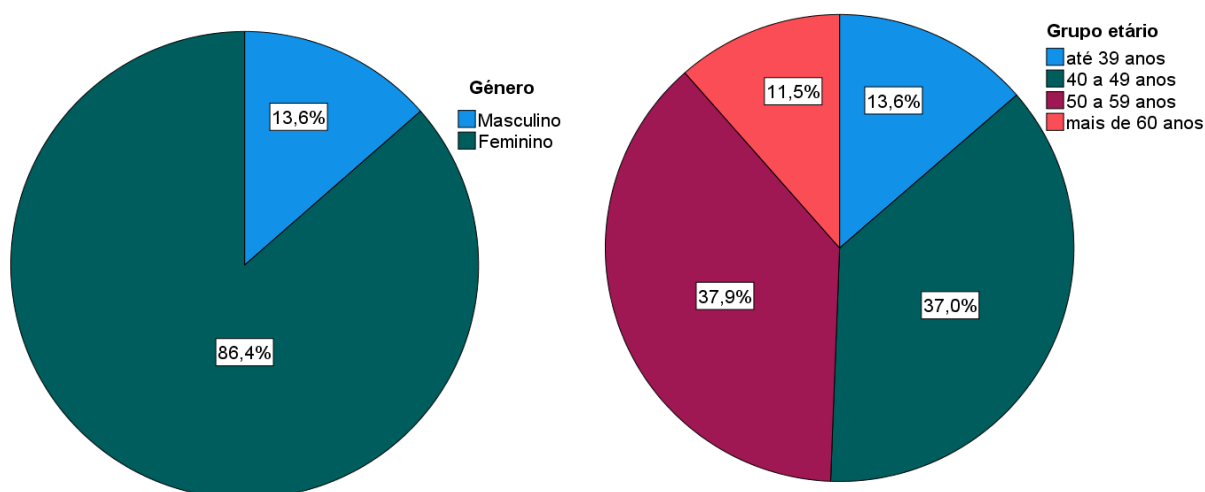
² A análise fatorial exploratória com extração por *maximum likelihood* e rotação varimax produziu uma solução de 3 fatores que explicam 70,115% da variância. Embora tenham sido eliminados 2 itens por problemas de saturação cruzada, os fatores encontrados descrevem as três dimensões previstas na escala original, sendo que os alfas de Cronbach indicam níveis satisfatórios de fiabilidade (Bem-estar social, alfa=0,877; Bem-estar emocional, alfa=0,908 e Bem-estar psicológico, alfa=0,918).



3. RESULTADOS DO INQUÉRITO DE 2021

3.1 CARACTERIZAÇÃO DE PARTICIPANTES [2021]

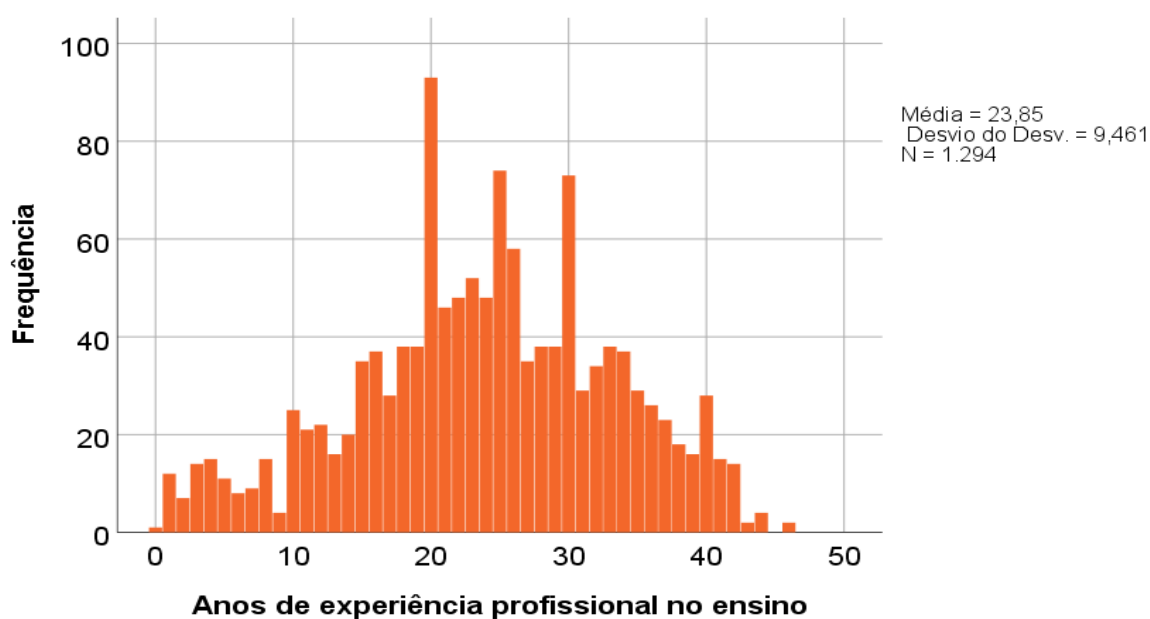
A amostra é constituída por 1306 educadores/as do pré-escolar e professores/as do ensino básico e secundário, sendo 1129 (86,4%) mulheres, numa proporção acima da nacional (perto de 78,0% em 2018, de acordo com dados da DGEEC) e 177 (13,6%) homens. A idade média dos/as participantes é de 48,8 anos (DP = 8,445; Mín.: 23; Máx.: 68; n=1292), sendo que 495 (37,9%) docentes têm entre 50 e 59 anos, 483 (37,0%) entre 40 e 49 anos, 178 (13,7%) até 39 anos e 150 (11,5%) têm 60 ou mais anos.



Dos 1306 participantes, 1014 (77,6%) declararam ter pelo menos um filho e 292 (22,4%) referiram não terem filhos. A idade média dos primeiros filhos era de 19,7 anos (n = 997; DP = 9,307), dos segundos 17,1 anos (n = 635; DP = 8,616), dos terceiros 15,7 anos (n = 81; DP = 7,516) e dos quartos 14,2 anos (n = 20 ; DP = 7,422).

Quanto às habilitações literárias dos/as participantes, 694 (53,1%) tinham Bacharelato ou Licenciatura, 546 (41,8%) possuíam Mestrado ou Pós-graduação, 51 (3,9%) Doutorado, e apenas 12 (0,9%) referiram outras habilitações (ensino secundário ou pós-secundário).

No que concerne à experiência profissional dos/as participantes, verificou-se uma média de 23,9 anos de serviço (M=23,9 e DP=9,461), com a seguinte distribuição: 400 (30,6%) são docentes há mais de 30 anos, 530 (40,6%) têm entre 20 e 29 anos de serviço, 255 (19,5%) entre 10 e 19 anos e 121 (9,3%) são docentes há menos de 10 anos.

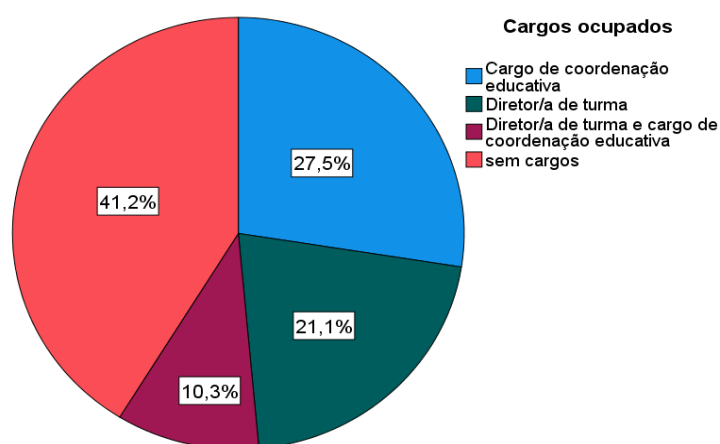


Relativamente ao tempo de serviço na escola onde lecionavam no momento de resposta, 195 (14,9%) participantes referiram estar na escola atual há menos de 1 ano, 351 (26,9%) entre 2 a 5 anos, 175 (13,4%) entre 6 a 10 anos, 354 (27,1%) entre 11 a 20 anos e 231 (17,7%) há mais de 21 anos.

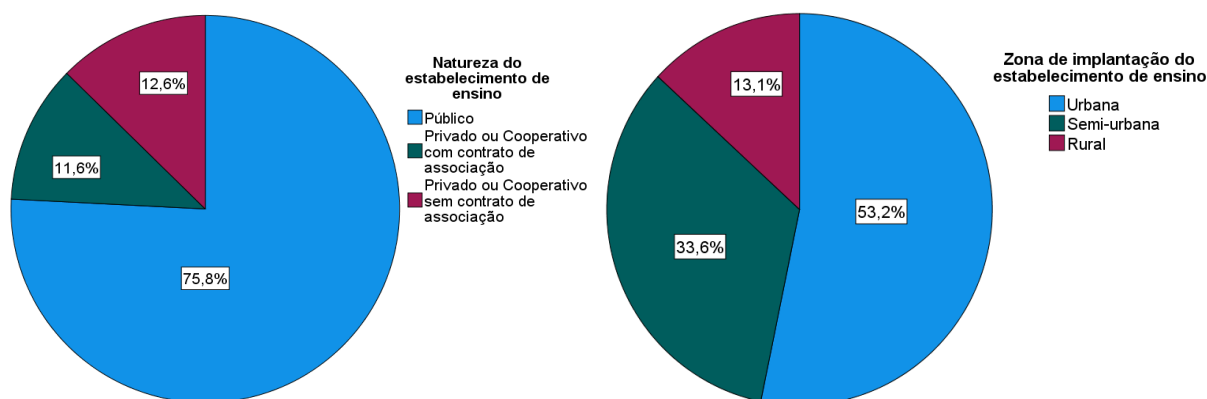
Estão abrangidos docentes de grupos de recrutamento de todos os ciclos de escolaridade. No que concerne ao grupo de recrutamento, a moda é o 1.º CEB com 191 (15,1%) respostas, seguido pela Educação Pré-escolar que representa a resposta de 173 (13,7%) participantes. Existem ainda 90 participantes que pertencem ao grupo de recrutamento de educação especial (6,9%). Já sobre a distribuição relativa ao ciclo de escolaridade onde os/as docentes estavam a leccionar, o mais frequente foi o 3.º CEB (n=417; 23,8%), seguido do Ensino Secundário - via profissional (n=313, 17,9%), do 1.º CEB (n=276; 15,8%), do Ensino Secundário - via científico-humanística (n=244, 13,9%), do 2.º

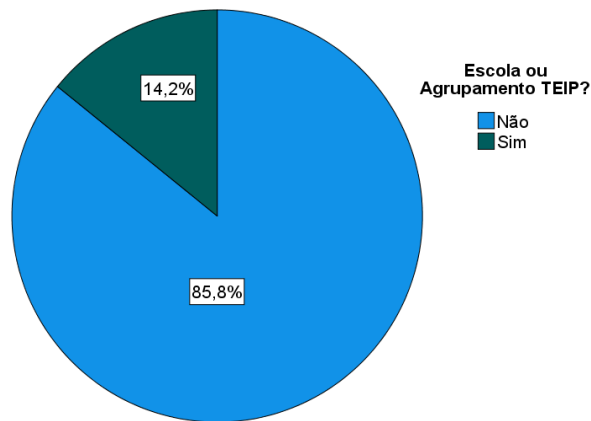
Ciclo do Ensino Básico (n=235; 13,4%), da Educação pré-escolar (n=204, 11,6%), do Ensino secundário - via artística (n=15, 0,9%) e do Ensino Superior (n=9, 0,5%). Alguns participantes indicaram outras opções (n=32, 1,8%) ou não estarem presentemente com atividade letiva (n=7, 0,4%).

Relativamente aos cargos assumidos pelos/as participantes, apenas 538 (41,2%) afirmaram não ocupar nenhum cargo, sendo que 359 (27,5%) declararam ocupar um cargo de coordenação educativa, 275 (21,1%) referiram ser diretores/as de turma, e 134 (10,3%) ocupam simultaneamente posições de direção de turma e de coordenação educativa.



No que diz respeito à natureza do estabelecimento de ensino, 978 (75,8%) docentes referiram exercer a sua atividade em estabelecimento de ensino públicos, 163 (12,6%) em privados ou cooperativos com contrato de associação e 149 (11,6%) em privados ou cooperativos sem contrato de associação. A maioria dos/as docentes (n=693; 53,2%) lecionava em estabelecimentos de ensino em zonas predominantemente urbanas, 438 (33,6%) em zonas semi-urbanas e 171 (13,1%) em zonas predominantemente rurais. De notar ainda que apenas 180 (14,2%) trabalhavam em escolas localizadas em TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

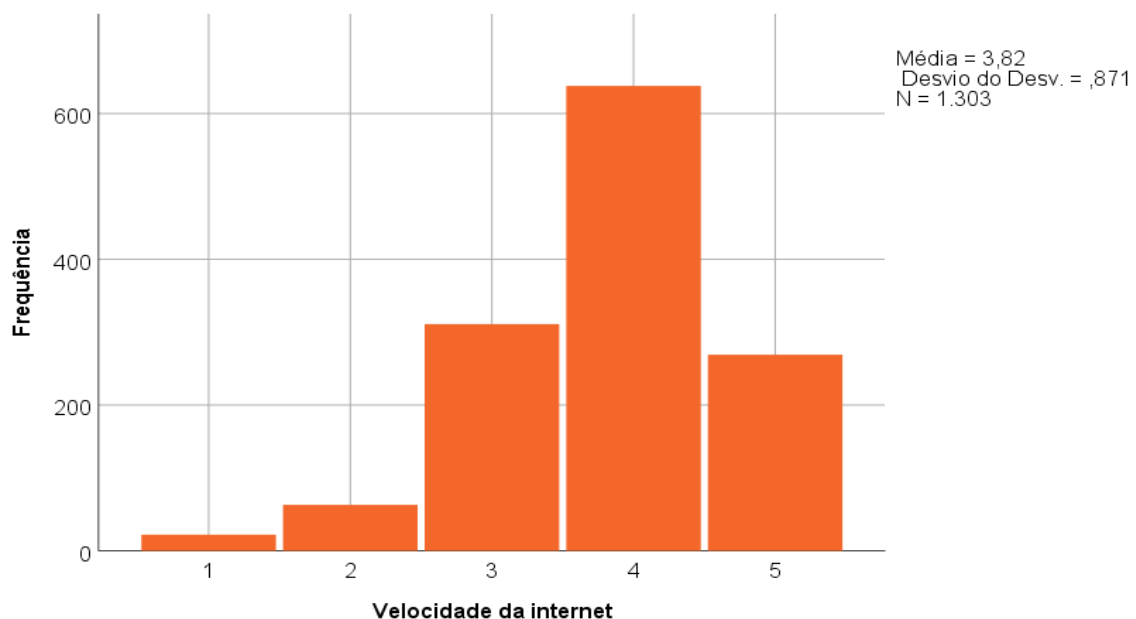




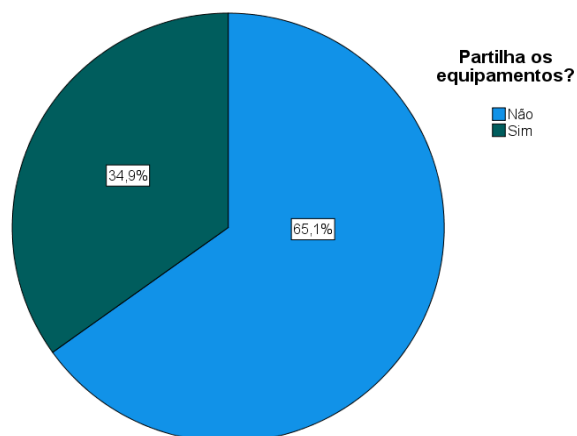
No que toca à distribuição geográfica, e pese embora haja respostas de todos os distritos de Portugal, verificou-se uma predominância de respostas de docentes a lecionar nos distritos mais urbanos e do litoral como o Porto (n=404; 31,2%), Lisboa (n=190; 14,7%), Braga (n=129; 9,9%), Aveiro (n=93, 7,1%) e Setúbal (n=65; 5,0%). Todos os restantes distritos estão representados com menos de 5,0% de respostas.

3.2 CONDIÇÕES PRÉVIAS PARA O ENSINO A DISTÂNCIA [2021]

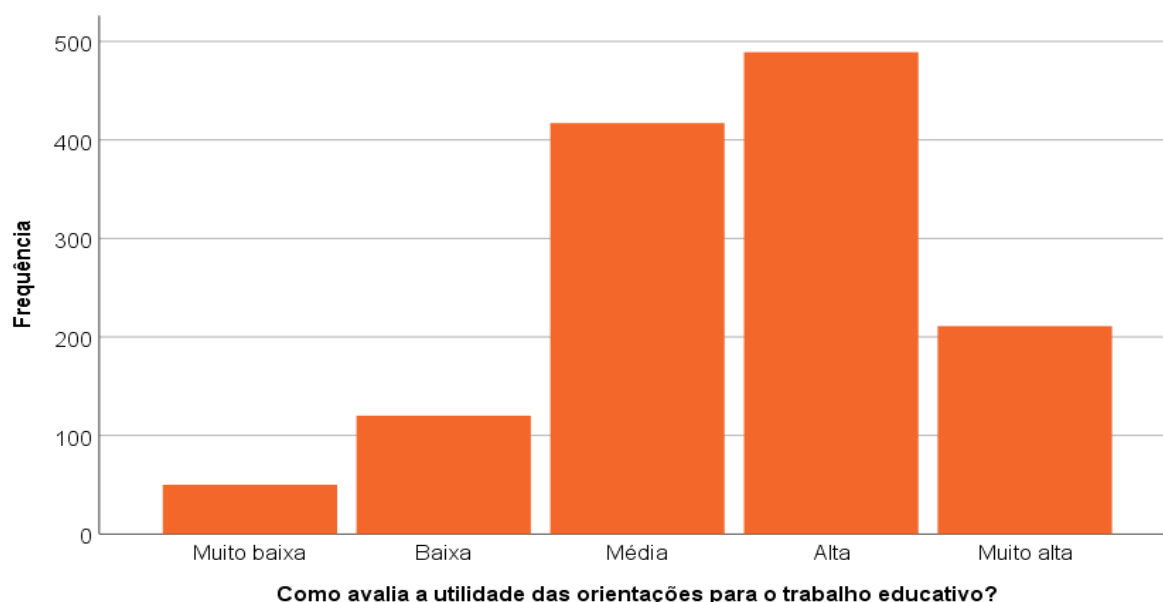
A velocidade da internet no domicílio dos/as docentes foi, em média, considerada razoável (M=3,82; numa escala entre 1: internet lenta e 5: internet rápida). Para 907 docentes (69,6%) a velocidade da internet foi considerada relativamente rápida ou rápida, no entanto, 85 docentes (6,5%) consideraram-na relativamente lenta ou lenta.

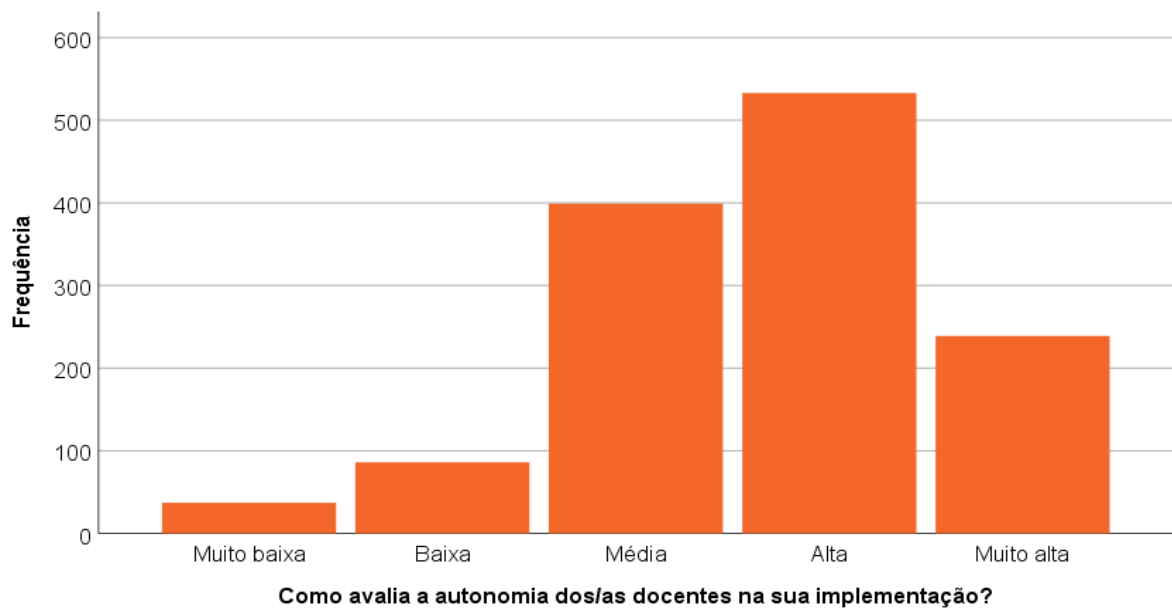


Em 2021 já não se questionou os/as docentes sobre os dispositivos tecnológicos que possuíam, mas foi retomado o questionamento da possibilidade de terem de partilhar equipamentos. Apesar de 849 participantes (65,0%) reportarem não ter partilhado os seus equipamentos de ensino a distância com outras pessoas, 455 dos/as docentes (34,8%) tiveram de partilhar os seus equipamentos.



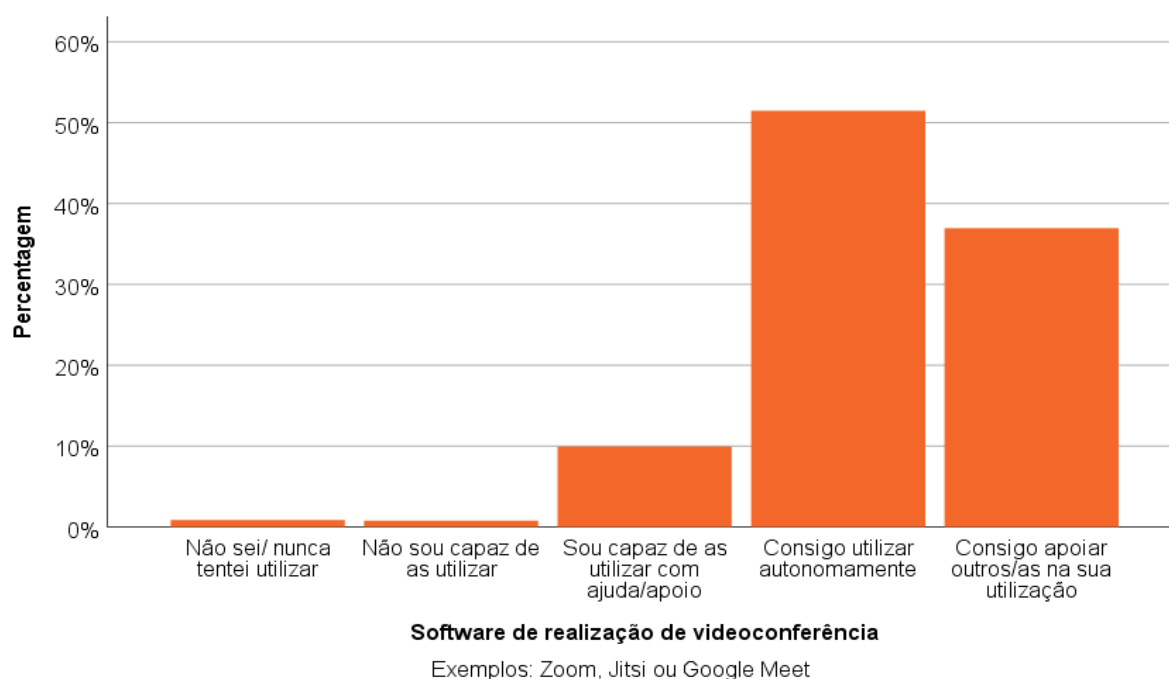
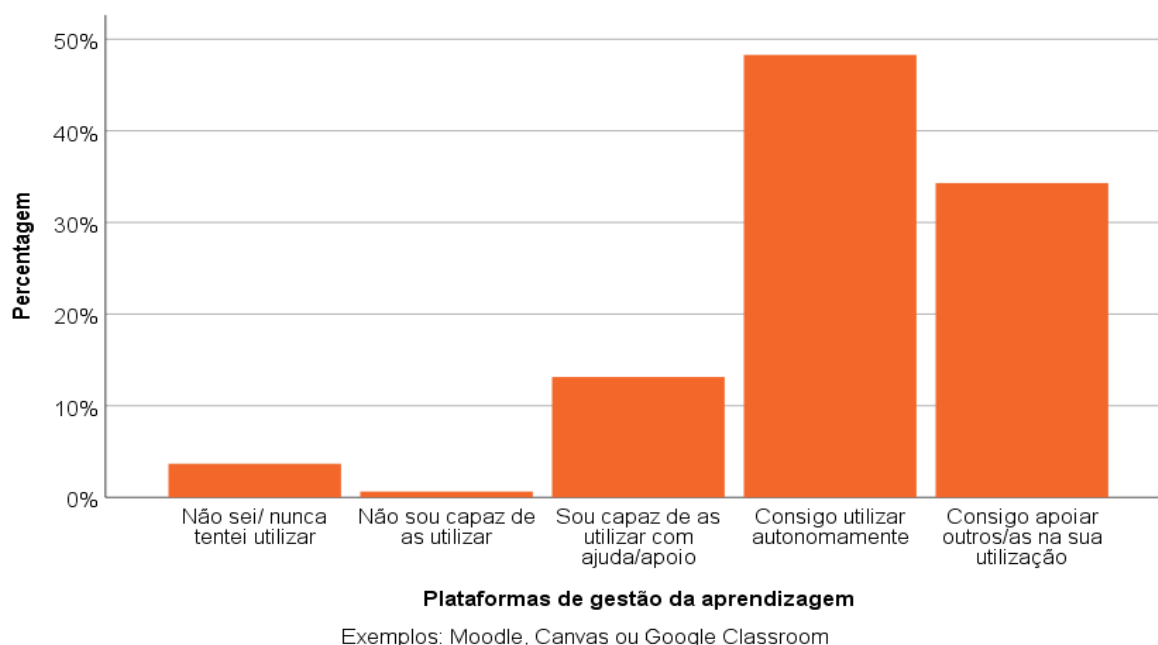
No inquérito de 2021, as/os docentes foram questionadas/os relativamente a uma apreciação dos Planos de Ensino a Distância das suas escolas, os quais tiveram de ser desenvolvidos durante o ano de 2020, de acordo com orientações da DGE (“8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D)”), da DGEsTE (“Organização do ano letivo 2020-2021”) e legislação diversa tal como o Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 14 de abril e a Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020. Relativamente ao Plano de Ensino a Distância das escolas, os/as docentes consideraram que tiveram alta (n=533; 40,8%) ou média (n=399; 30,6%) autonomia na sua implementação, alto (n=492; 37,7%) ou médio (n=389; 29,8%) grau de envolvimento na sua construção e consideraram alta (n=489; 37,4%) ou média (n=417; 31,9%) a utilidade das suas orientações para o trabalho educativo.

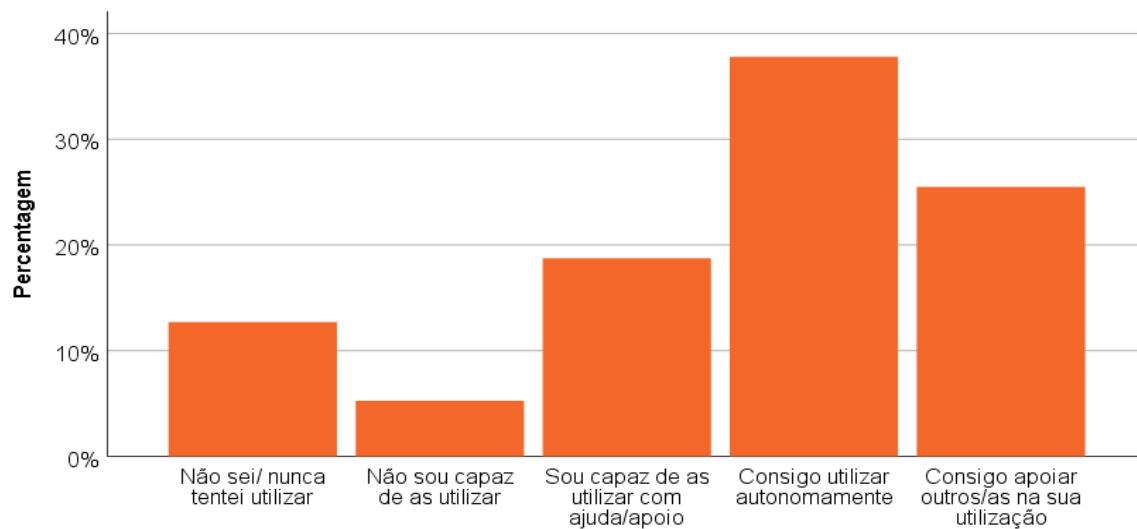




3.3 COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO A DISTÂNCIA [2021]

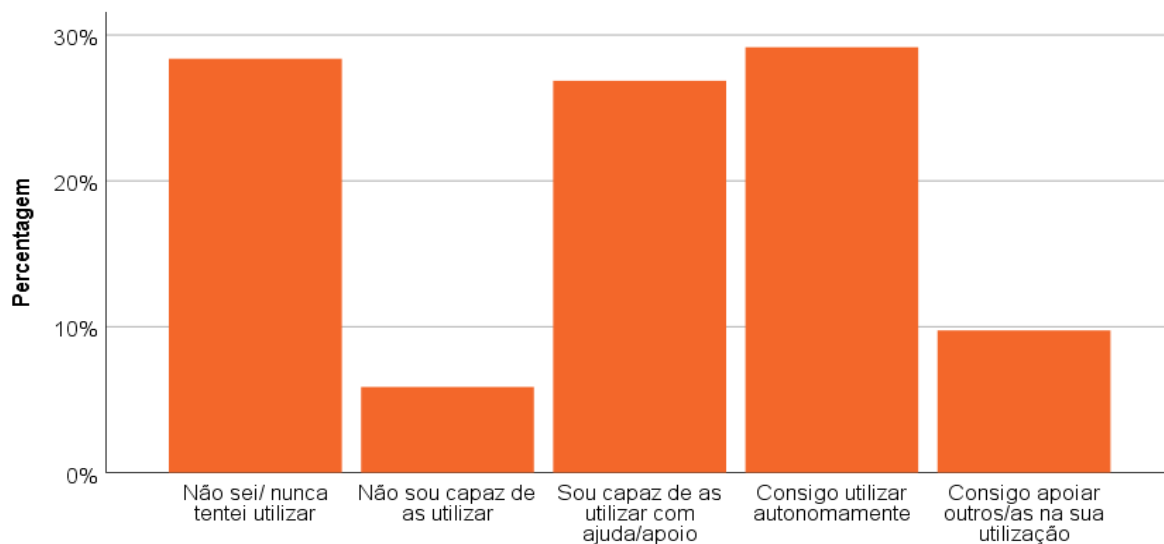
Quanto às competências de utilização das tecnologias, e focando o auto reconhecimento da capacidade de utilização autónoma de categorias pré-determinadas de tecnologias, 663 participantes (50,8%) reportaram conseguir utilizar software para realização de videoconferências, 618 (47,3%) sentiam-se capazes de utilizar as plataformas de gestão de aprendizagem, 482 (36,9%) utilizavam autonomamente software de colaboração e trabalhos de equipas/grupos e 368 (28,2%) software de gravação e disponibilização de aulas em vídeo ou apresentações narradas. Na utilização do email e das aplicações de chat, 883 (67,6%) e 692 (53,0%) docentes, respetivamente, referiram sentir-se capazes de apoiar outros/as na sua utilização.





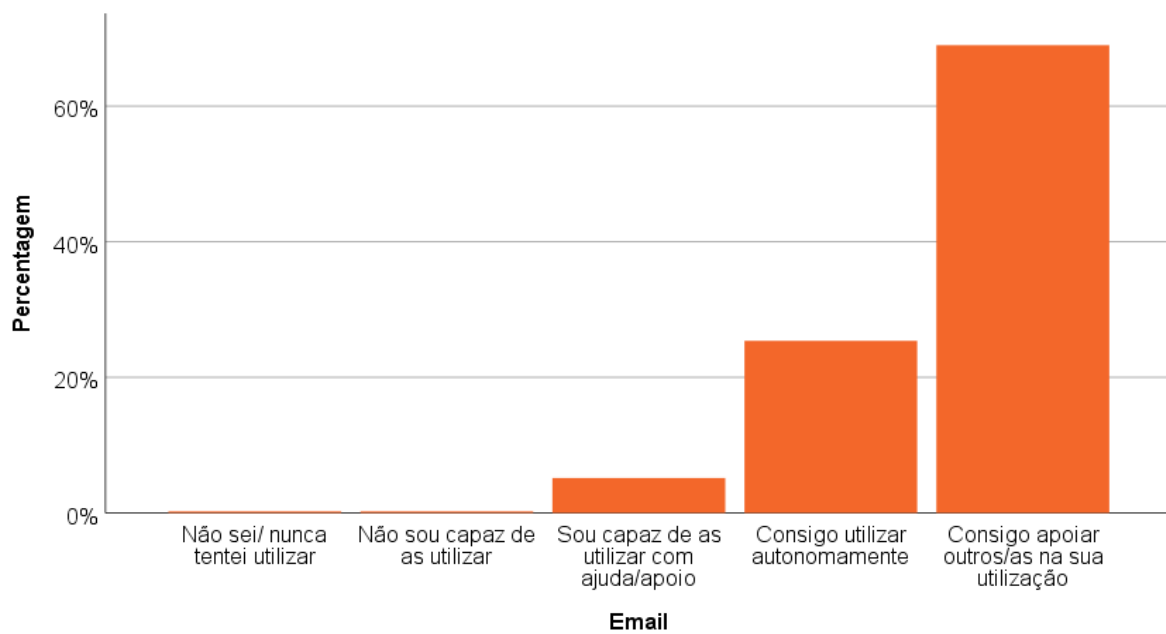
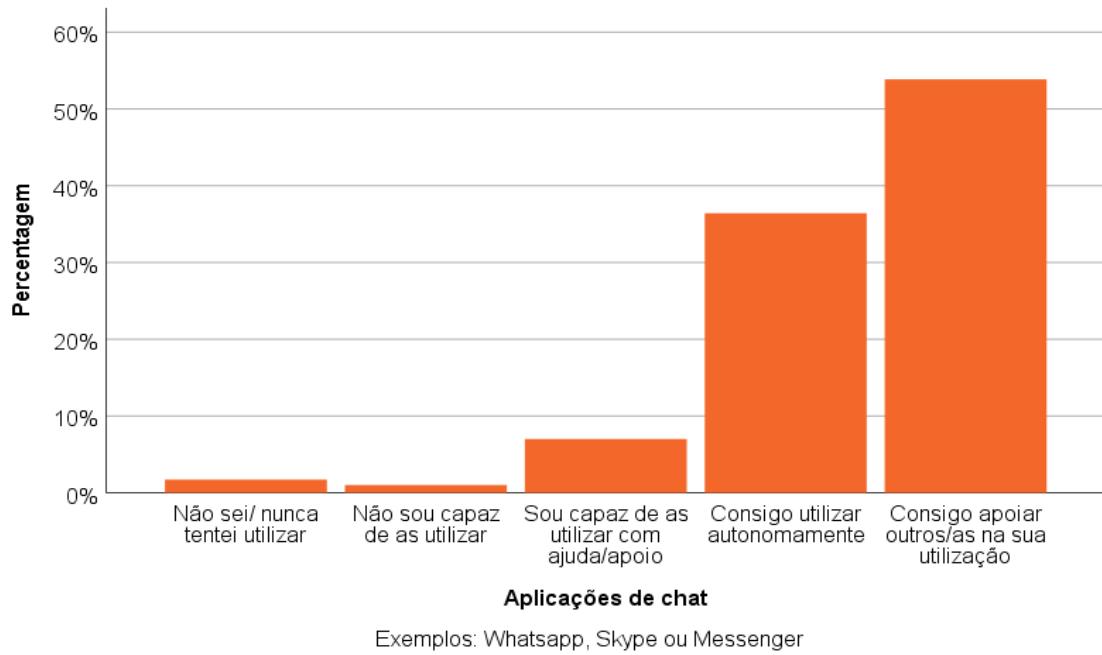
Software de trabalho colaborativo

Exemplos: Slack, Microsoft Teams, Riot



Software de gravação e disponibilização de aulas em vídeo ou apresentações narradas

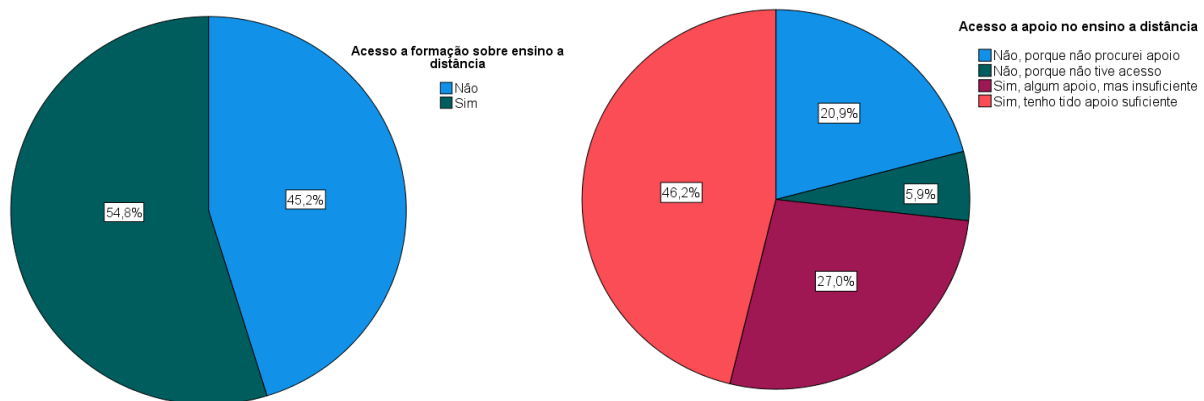
Exemplos: Panopto, Opencast



Perguntou-se ainda aos/às participantes com que frequência utilizavam cada uma destas tecnologias digitais. Expectavelmente, há um paralelo entre aquelas que são as tecnologias mais utilizadas e aquelas em que os/as docentes se consideraram mais competentes. No que concerne a utilização de tecnologias no âmbito do ensino a distância, 941 docentes (72,1%) referiram utilizar todos os dias o email, 798 (61,1%) as plataformas de gestão de aprendizagem (e.g., *Moodle, Canvas, Google Classroom*), 787 (60,3%) software para a realização de videoconferências (ex., *Zoom, Jitsi, Google Meet*), 644 (49,3%) as aplicações de chat (e.g., *Whatsapp, Skype, Messenger*), 413 (31,6%) software de colaboração e trabalho de equipas/grupos (e.g., *Slack, Microsoft Teams, Riot*) e 384 (29,4%) a escola virtual ou aula digital. A maioria dos/as docentes (n = 671; 51,4%) nunca ou quase nunca utilizou software de gravação e disponibilização de aulas em vídeo ou apresentações narradas (e.g., *Panopto, Opencast*).

Nos últimos 12 meses, 711 docentes (54,4%) receberam formação específica sobre educação online ou a distância, sendo as direções das escolas ou dos agrupamentos (36,4%), os centros de formação (CFAE ou outros) (33,3%), as empresas da área da educação/formação (16,2%), o Ministério da Educação (7,8%) e os Sindicatos ou Associações Profissionais (6,2%) as entidades responsáveis.

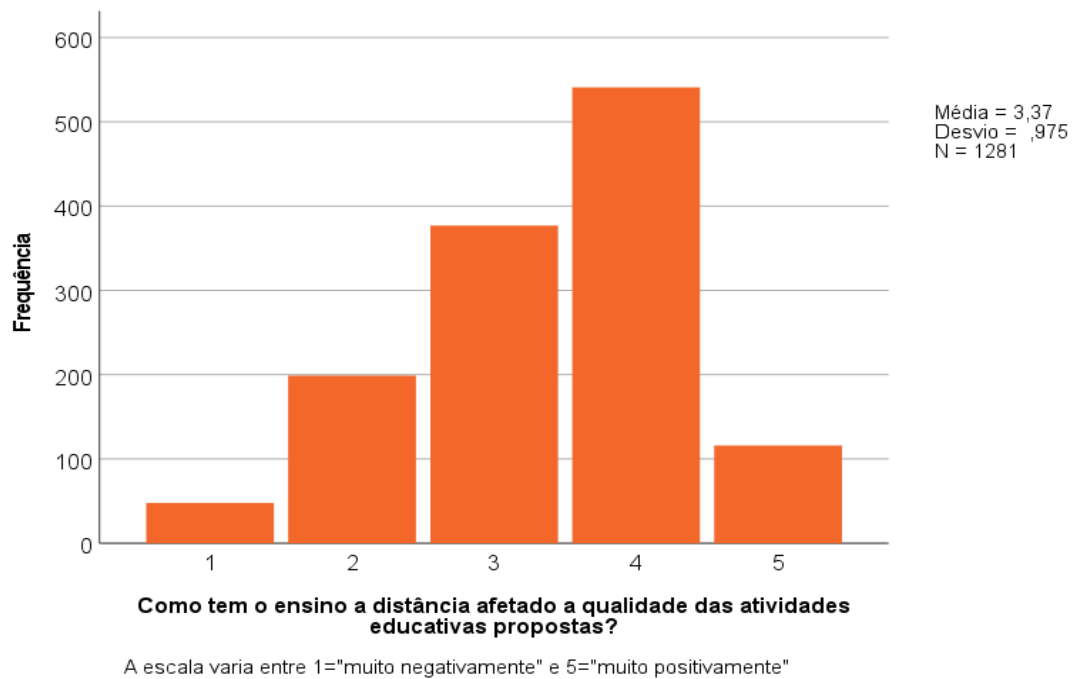
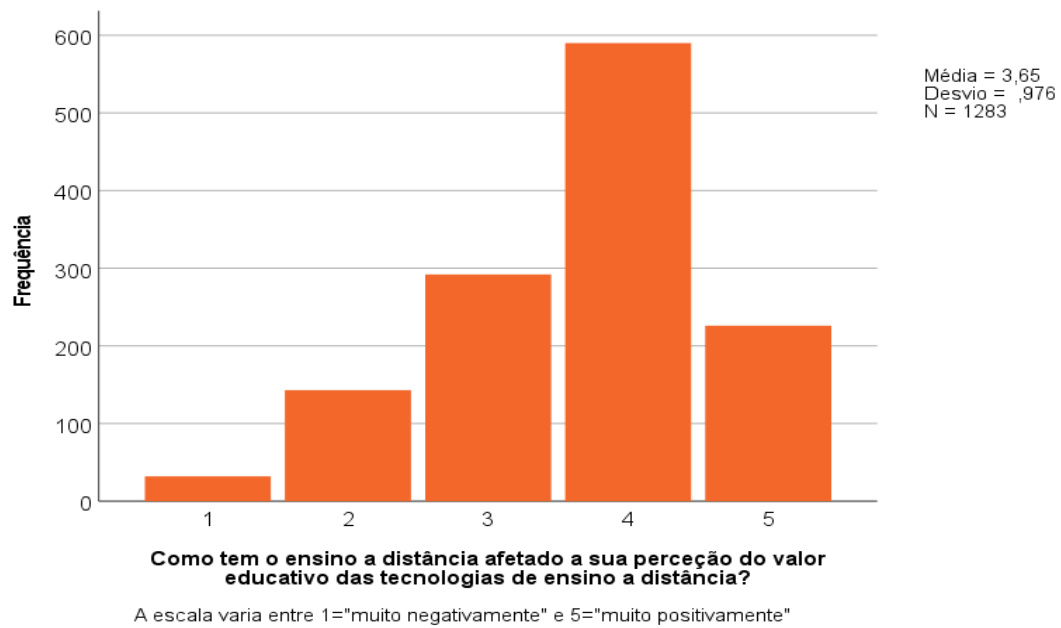
Quanto às perceções sobre o apoio recebido, 598 docentes (45,3%) mencionaram ter tido apoio suficiente e 350 (26,8%) algum apoio, mas insuficiente para ultrapassar as suas dificuldades no ensino a distância, e 76 (5,8%) disseram que não tiveram acesso a apoio de que sentiram falta. Por outro lado, 271 docentes (20,8%) reportaram não ter procurado apoio. No que concerne às fontes de apoio, os/as participantes mencionaram receber apoio por parte de outros/as docentes (34,9%), das direções das escolas ou dos agrupamentos (29,0%), de grupos informais (e.g., redes sociais e internet) (22,6%), de familiares e amigos (16,4%), de Sindicatos ou Associações Profissionais (1,2%) e de Encarregados de Educação (1,1%).

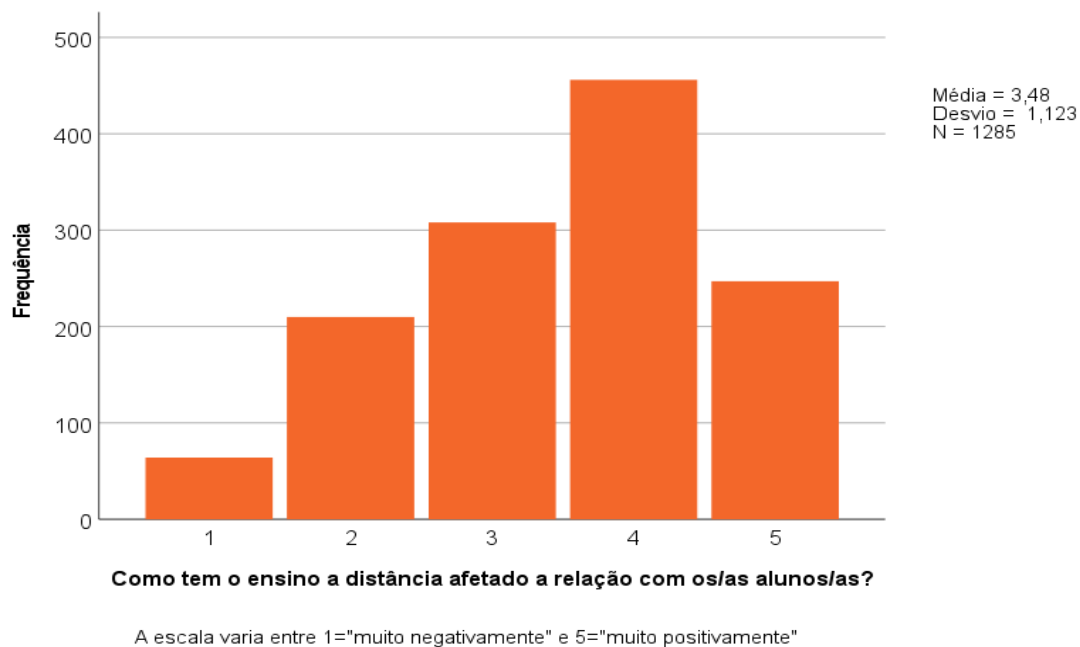
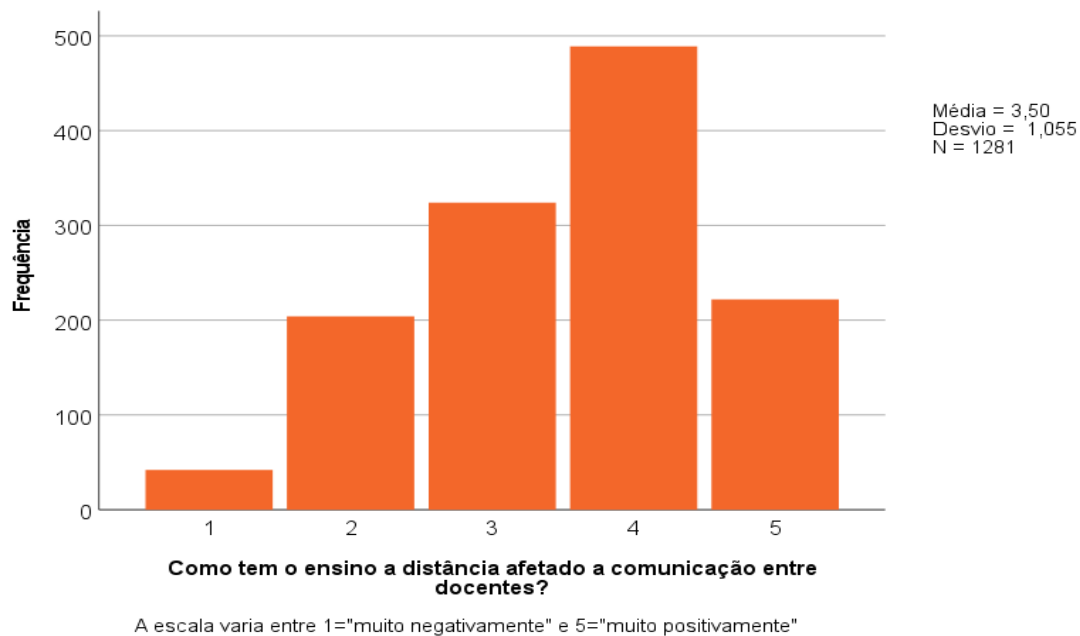


3.4 EFEITOS NO TRABALHO DOS/AS DOCENTES [2021]

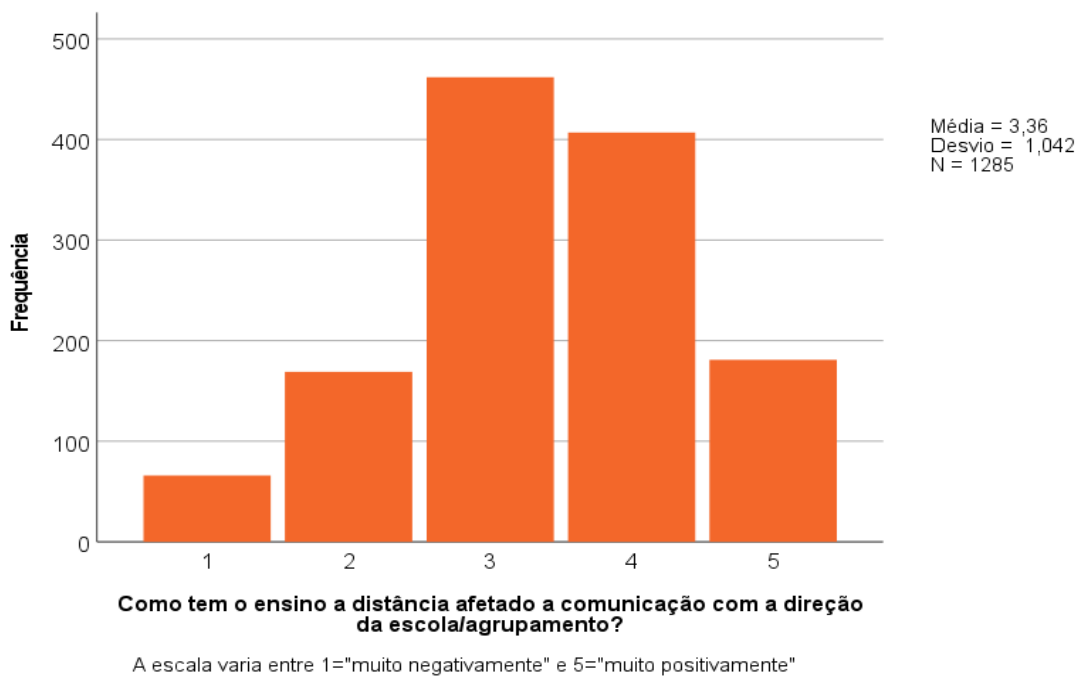
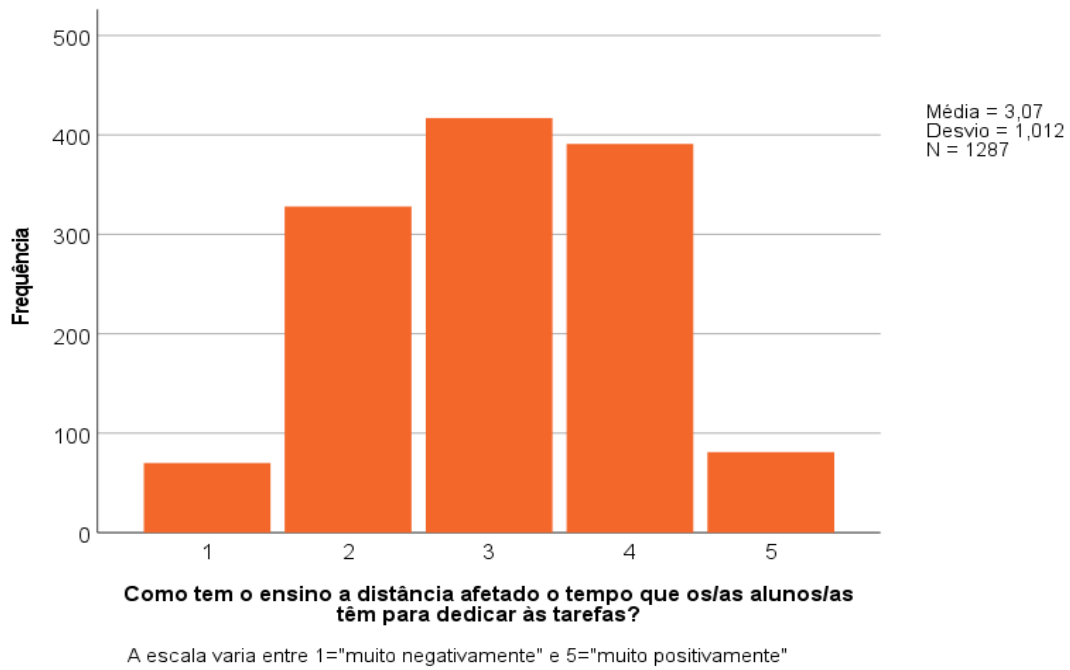
As/os participantes foram instados a pensar no modo como a passagem a ensino remoto de emergência ou a distância estava a afetar o seu trabalho, bem como o dos/as alunos/as. Para os/as participantes, o período de ensino a distância tem afetado algo positivamente a sua perceção do valor educativo das tecnologias a distância (n=590; 45,2%),

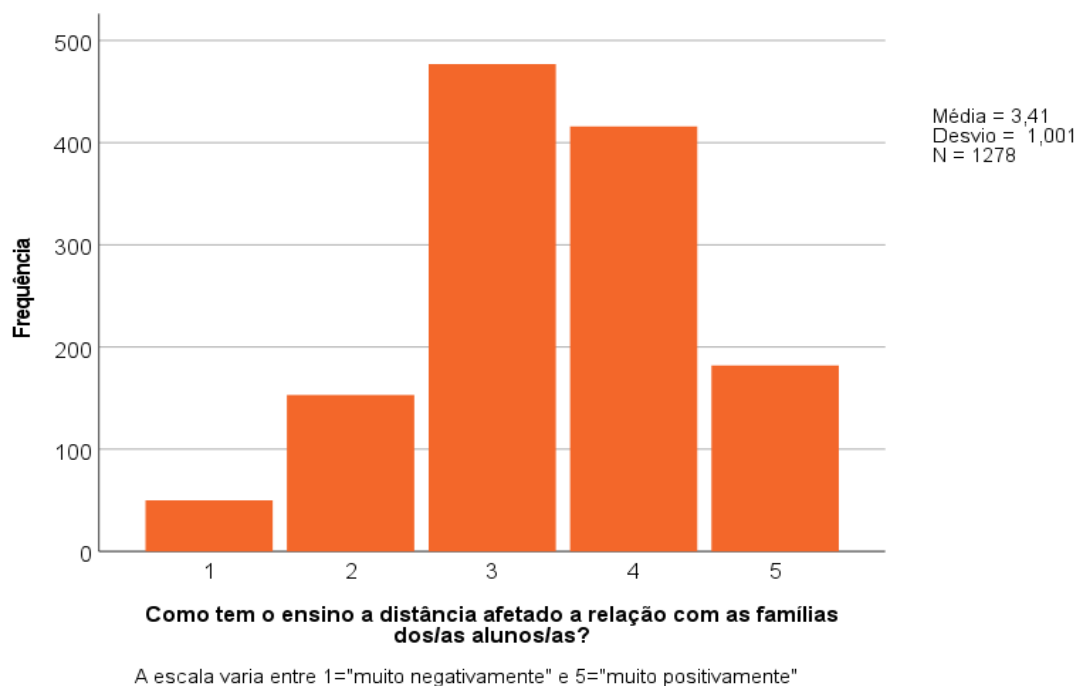
a qualidade das atividades educativas propostas (n=541; 41,4%), a comunicação entre docentes (n=489; 37,4%) e a relação com os/as alunos/as (n=456; 34,9%).



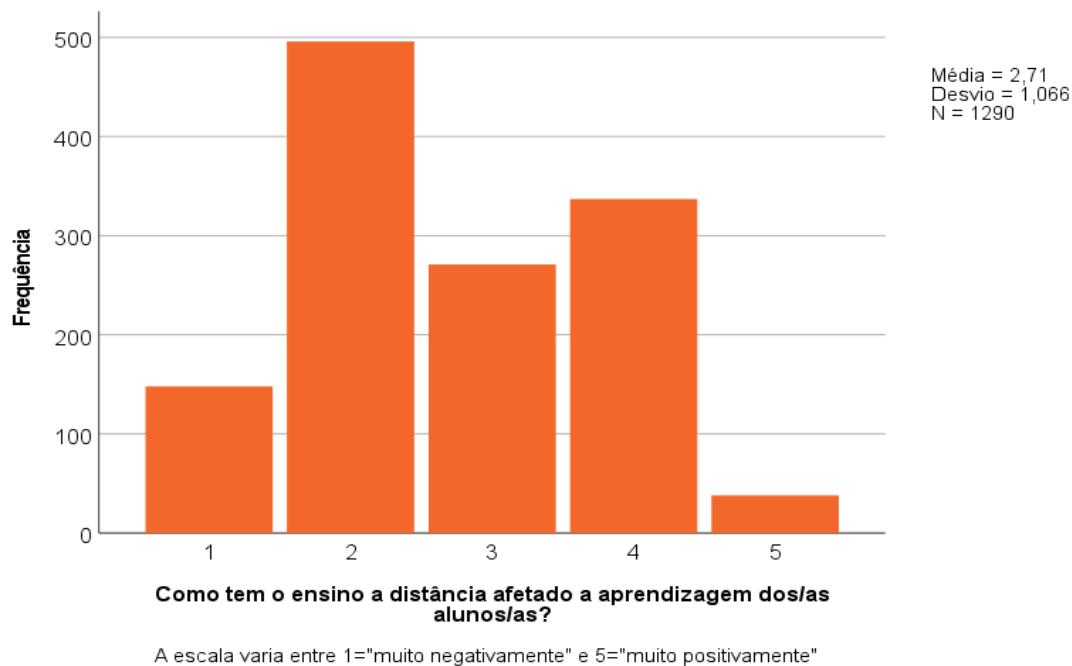


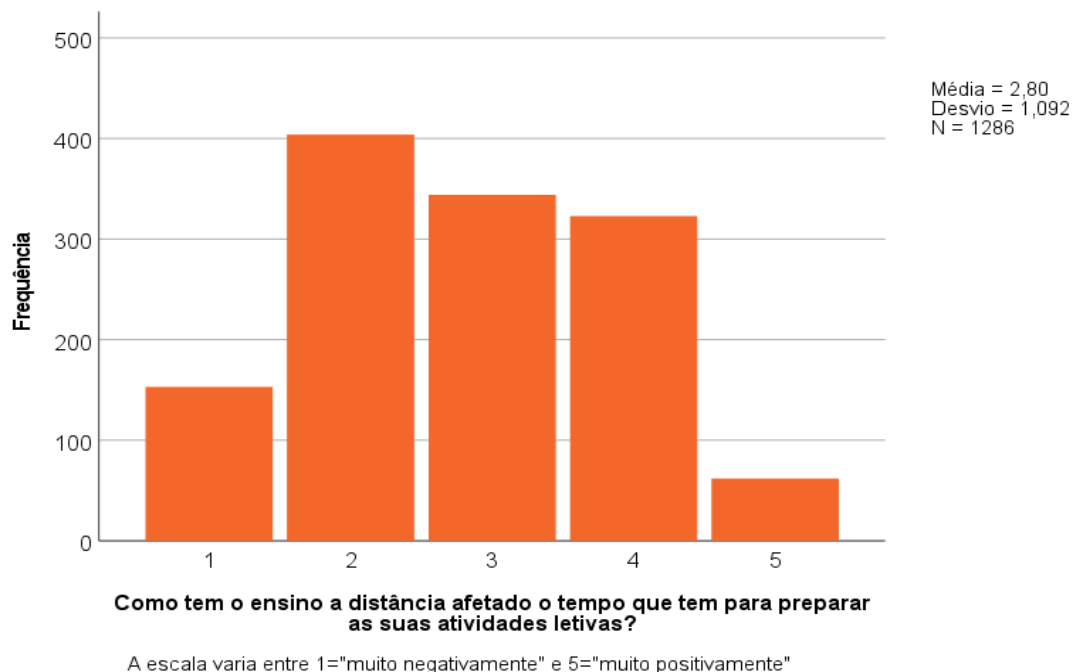
A relação com as famílias dos/as alunos/as (n=477; 36,5%), a comunicação com a direção da escola/agrupamento (n=462; 35,4%) e o tempo que os/as alunos/as têm para dedicar às tarefas (n=417; 31,9%) foram mencionadas como dimensões afetadas nem positiva, nem negativamente.



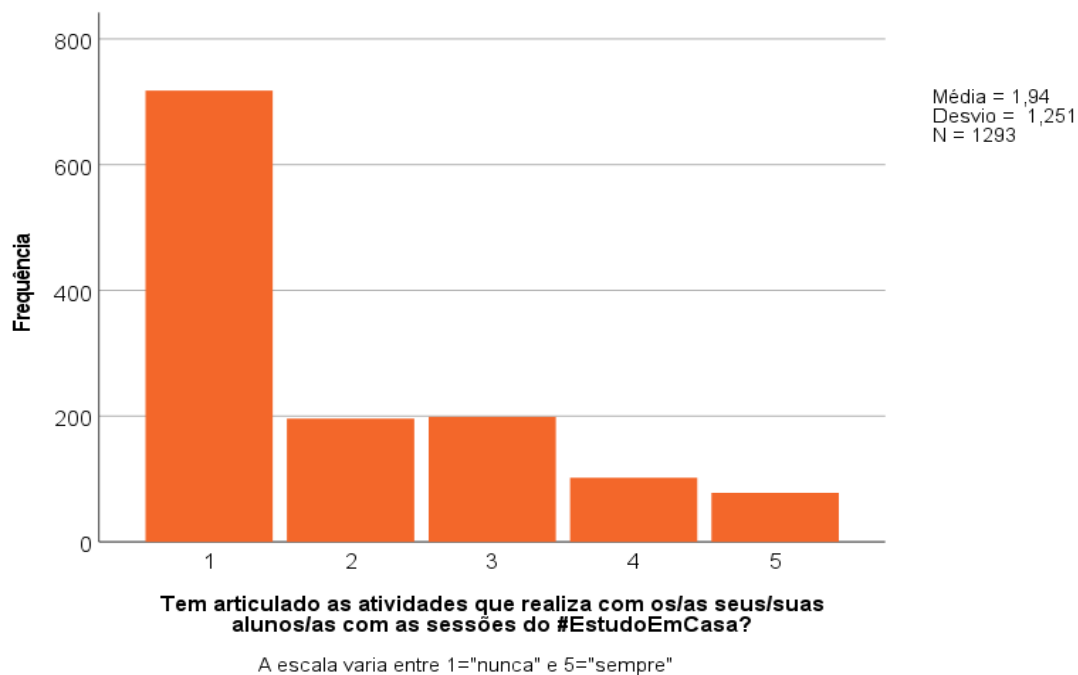


Por fim, os/as docentes reportaram que o período de ensino a distância afetou algo negativamente a aprendizagem dos/as alunos/as (n=496; 38,0%) e o tempo que têm para preparar as suas atividades letivas (n=404; 30,9%).





De modo semelhante ao que aconteceu em 2020 a iniciativa #EstudoEmCasa parece ter tido pouca adesão da parte dos/as docentes inquiridos/as, uma vez que a maioria (n=718; 55,0%) referiu nunca ter articulado as atividades que realizaram com os/as alunos/as com as sessões do #EstudoEmCasa (M=1,94; DP=1,25).



3.5 DIVERSIDADES E DESIGUALDADES NO ENSINO A DISTÂNCIA [2021]

Uma grande parte dos/as docentes reportaram que a maioria dos/as seus/suas alunos/as participaram regularmente nas aulas (n=663; 50,8%), estiveram envolvidos/as nas atividades propostas (n=786; 60,2%) e acompanharam as aulas e atividades (n=781; 59,8%). Claro que ainda há um número não insignificante de docentes para quem apenas “cerca de metade” ou “uma minoria” dos/as alunos/as participaram regularmente nas aulas (respetivamente 8,7%, n=114 e 5,9%, n=77), estiveram envolvidos nas atividades propostas (respetivamente 12,9%, n=168 e 6,0%, n=78), ou conseguiram acompanhar as aulas e as atividades (respetivamente 17,7%, n=231 e 5,9%, n=77).

Quanto ao apoio para a realização das atividades de ensino a distância, 695 docentes (53,2%) referiram que uma minoria dos/as seus/suas alunos necessitou de apoio suplementar mais individualizado por parte dos/as docentes. Enquanto para 442 docentes (33,8%) uma minoria dos/as seus/suas alunos/as conseguiu acompanhar as atividades com o apoio suplementar de uma pessoa adulta cuidadora, para 440 docentes (33,7%), foi a maioria dos/as seus/suas alunos/as que acompanhou a realização das atividades de ensino a distância com o apoio de uma pessoa adulta.

Quantos/as alunos/as têm...	Nenhum	Apenas uma minoria	Cerca de metade	A maioria	Todos	N.º Total respostas (N)
... têm participado regularmente nas aulas?	0,5%	5,9%	8,7%	50,8%	33,2%	1294
... têm estado envolvidos nas atividades propostas?	0,3%	6,0%	12,9%	60,2%	19,7%	1293
...têm conseguido acompanhar as aulas e atividades?	0,4%	5,9%	17,7%	59,8%	15,2%	1292
...têm conseguido acompanhar com apoio suplementar de uma pessoa adulta cuidadora?	14,8%	33,8%	15,8%	26,7%	6,0%	1268

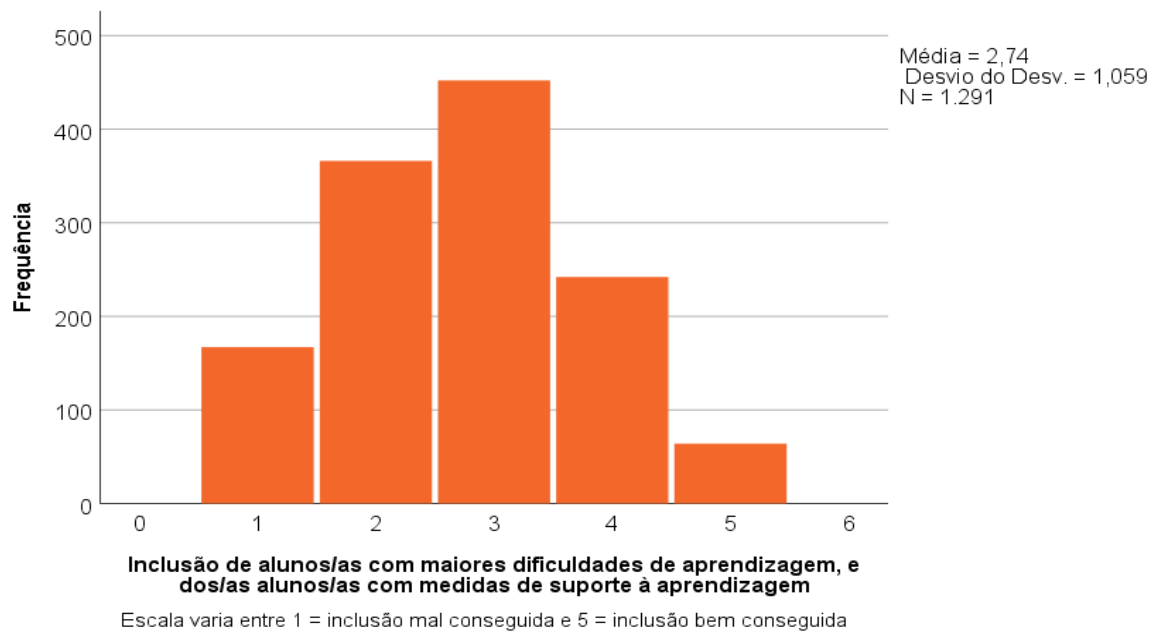
... têm necessitado apoio suplementar mais individualizado do/a professor/a?	11,6%	53,2%	16,6%	12,9%	4,0%	1285
--	-------	-------	-------	-------	------	------

Os/as docentes expressaram que “a maioria” ou “todos” os/as seus/suas alunos/as tiveram acesso regular a computador ou tablet (55,9%, n=730 e 26,0%, n=339 respetivamente), assim como a internet (53,8%, n=703 e 36,1%, n=472). Cerca de 56,0% da amostra (n=725) considerou que todos/as os/as seus/suas alunos/as tiveram acesso a televisão e ao #EstudoEmCasa. Para além disso, 51,8% dos/as participantes (n = 677) consideram que a maioria dos/as seus/suas alunos/as tiveram um espaço disponível, na sua habitação, para realizar as atividades de aprendizagem. Já a perceção do acesso a pessoas que tenham acompanhado a realização das atividades de ensino a distância foi permeada por realidades diversas: enquanto 33,7% de docentes (n=440) consideraram que a maioria dos/as seus/suas alunos/as tinham esse acompanhamento, 20,1% (n=262) considerou que cerca de metade tiveram esse acesso, e 29,6% de docentes (n=386) consideraram que apenas uma minoria teve acesso a esse acompanhamento.

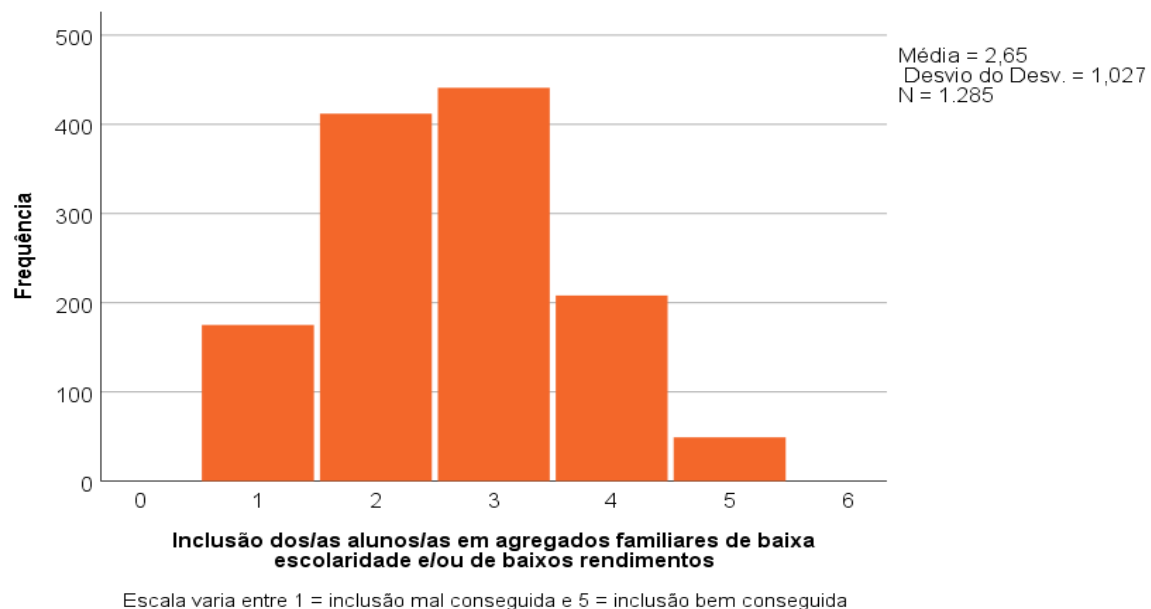
Quantos/as alunos/as têm...	Nenhum	Apenas uma minoria	Cerca de metade	A maioria	Todos	N.º Total respostas (N)
... têm acesso regular a internet?	0,2%	1,9%	7,0%	53,8%	36,1%	1295
... têm acesso regular a computador ou tablet?	0,4%	3,9%	13,0%	55,9%	26,0%	1295
...têm acesso a TV (e ao Estudo em Casa)?	2,2%	1,5%	3,4%	34,3%	55,5%	1265
...têm disponibilidade de um espaço na habitação para realizar as atividades de aprendizagem?	0,3%	10,0%	22,7%	51,8%	13,3%	1281
... têm acesso a cuidadores ou outros que possam acompanhar a realização das atividades de ensino a distância?	5,3%	29,6%	20,1%	33,7%	8,5%	1268

Na percepção de muitas/os das/os docentes participantes, a inclusão de alunos/as com determinadas dificuldades ou vulnerabilidades foi globalmente mal conseguida na implementação do modelo de ensino a distância (avaliação numa escala de 1 a 5, em que 1 significa inclusão mal conseguida e 5 significa inclusão bem conseguida).

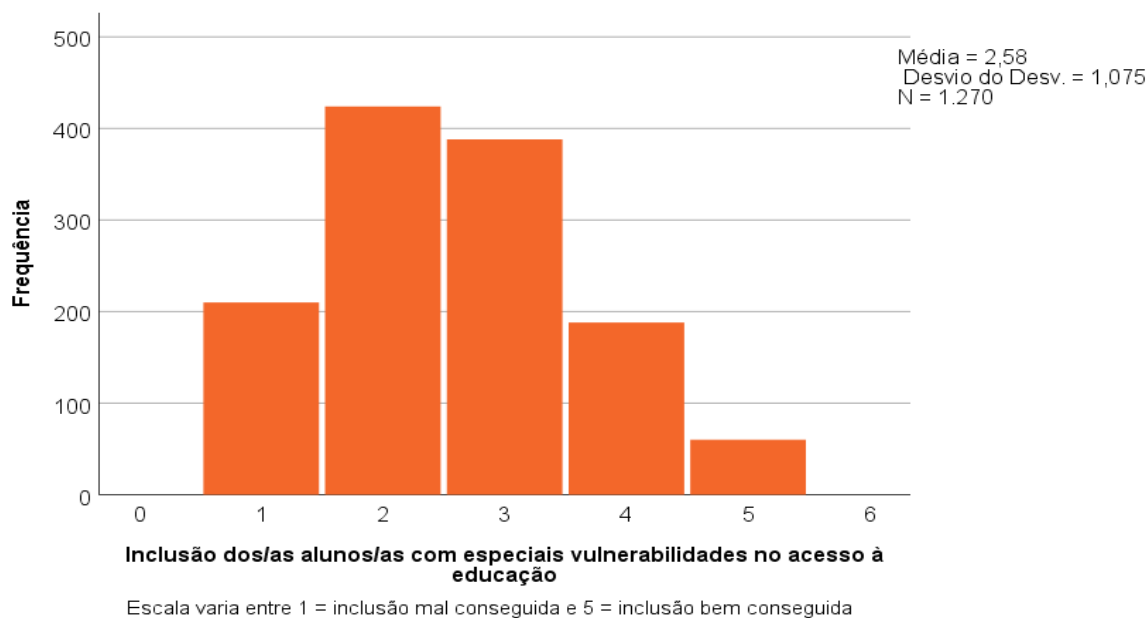
No que toca às/aos alunas/os com maiores dificuldades de aprendizagem ou com medidas de suporte à aprendizagem, a maioria das respostas distribuiu-se pelos níveis “3” (34,6%, n=452), “2” (28,0%, n=366) e “1” (12,8%, n=167), o que aliado a uma média de 2,74 (DP=1,059) reforça a ideia de que, de acordo com estes docentes, a inclusão dos/as alunos com dificuldades de aprendizagem tendeu a ser mal conseguida.



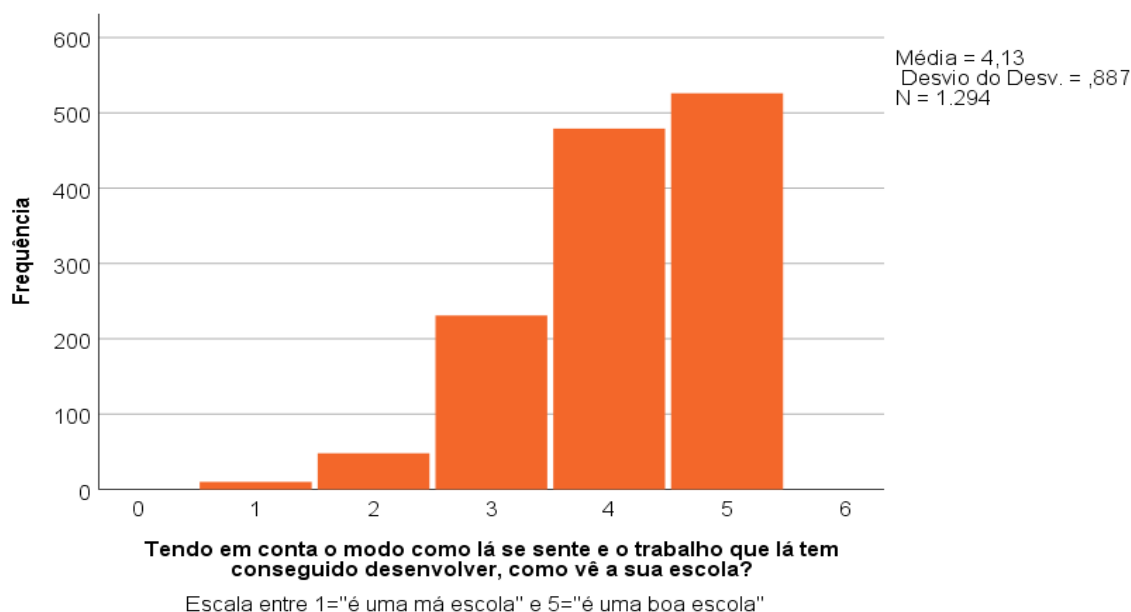
Já a percepção destes docentes da inclusão dos/as alunos/as em agregados familiares de baixa escolaridade e/ou de baixos rendimentos tendeu a ser ligeiramente melhor (M=2,7, DP=1,027, em escala de 1 a 5), ainda que a maioria das suas respostas se situassem nos níveis “3” (33,8%, n=441) e “2” (31,5%, n=412).

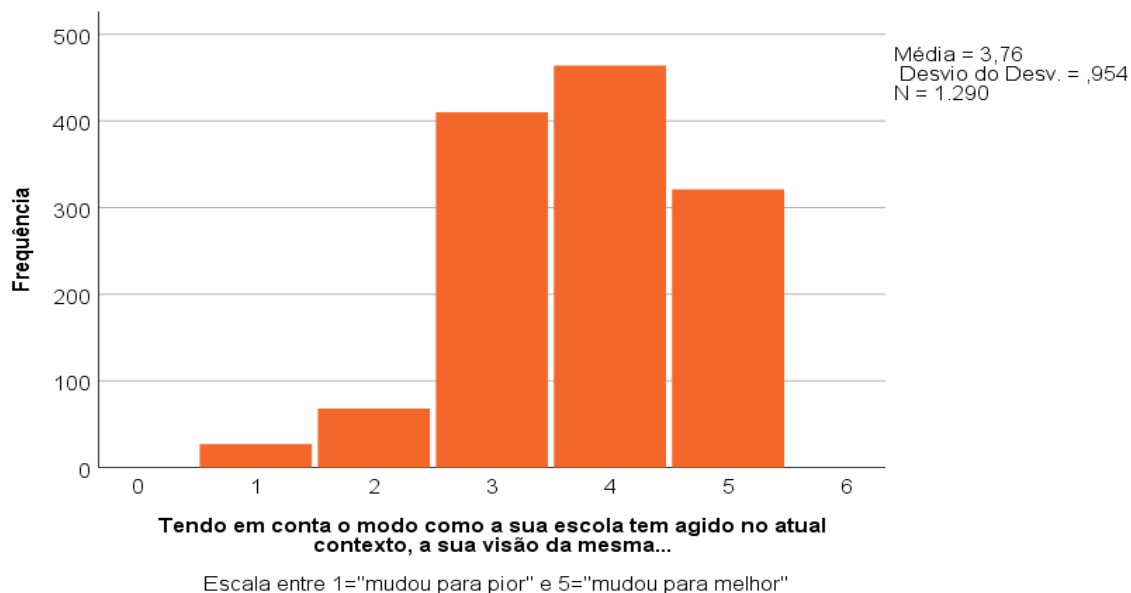


Por fim, as percepções sobre a inclusão dos/as alunos/as com especiais vulnerabilidades no acesso à educação (e.g., crianças em risco de abandono, crianças migrantes, crianças de grupos especialmente discriminados ou marginalizados) tenderam também a serem de pouco sucesso ($M=2,6$, $DP=1,075$), pois a maioria das respostas situaram-se nos níveis “2” (32,5%, $n=424$) e “3” (29,7%, $n=388$).



Apesar disso é possível dizer-se que os/as docentes participantes admitiram ver a sua escola como uma boa escola ($M=4,1$; $DP=0,887$; escala a variar entre 1=uma má escola e 5=uma boa escola), com mais de 3/4 a selecionarem as opções 4 ou 5 da escala (77%, $n=1005$). A resposta à pandemia não veio fazer com a sua percepção das suas escolas se alterasse muito positiva ou negativamente, tendo até mudado ligeiramente para melhor ($M=3,76$; $DP=0,954$; escala a variar entre 1=mudou para pior e 5=mudou para melhor), observando-se que 66,9% ($n=874$) das respostas se concentram entre as opções 3 e 4 da escala.

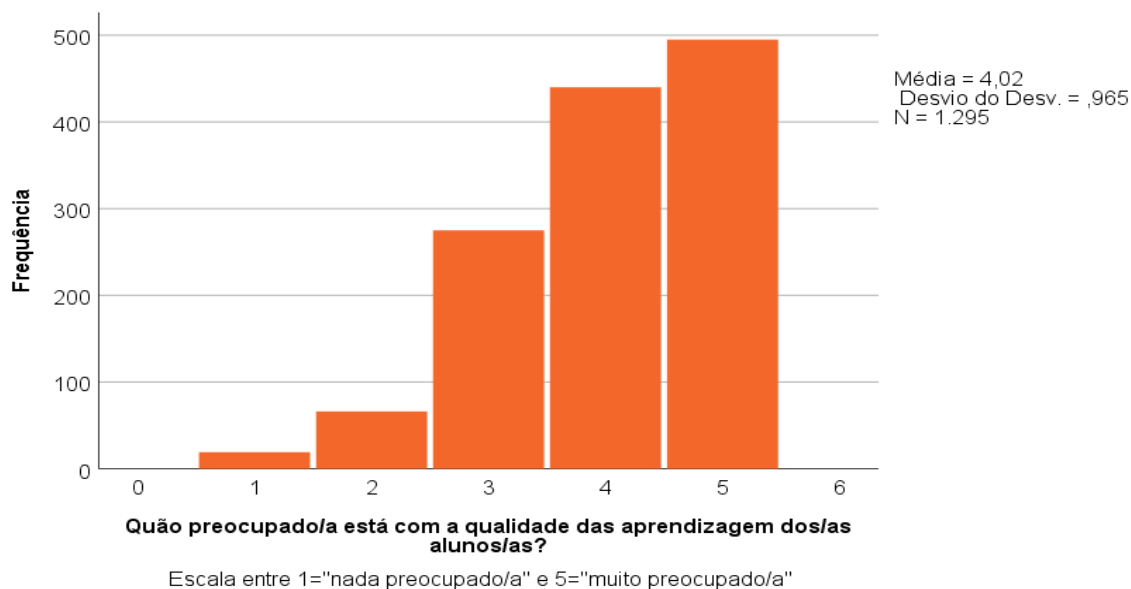


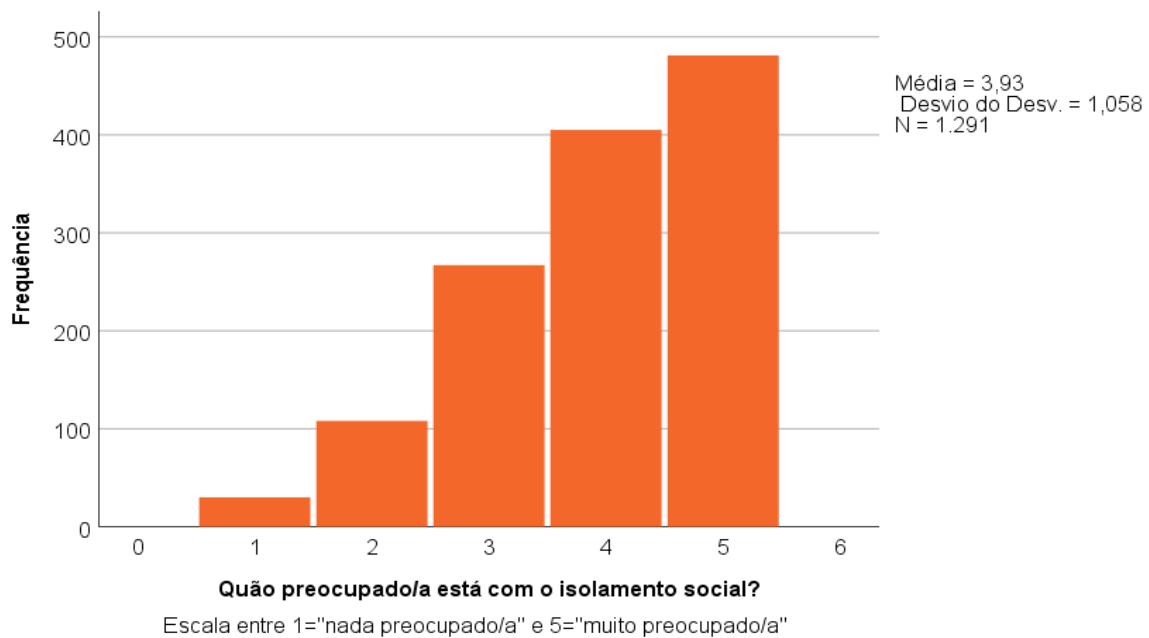
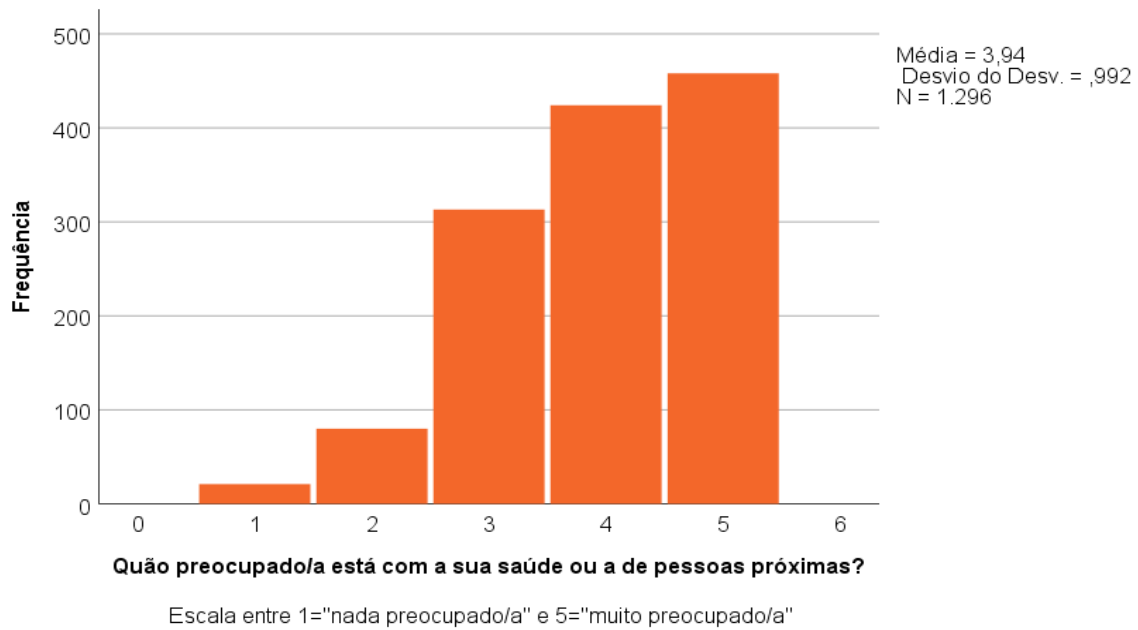


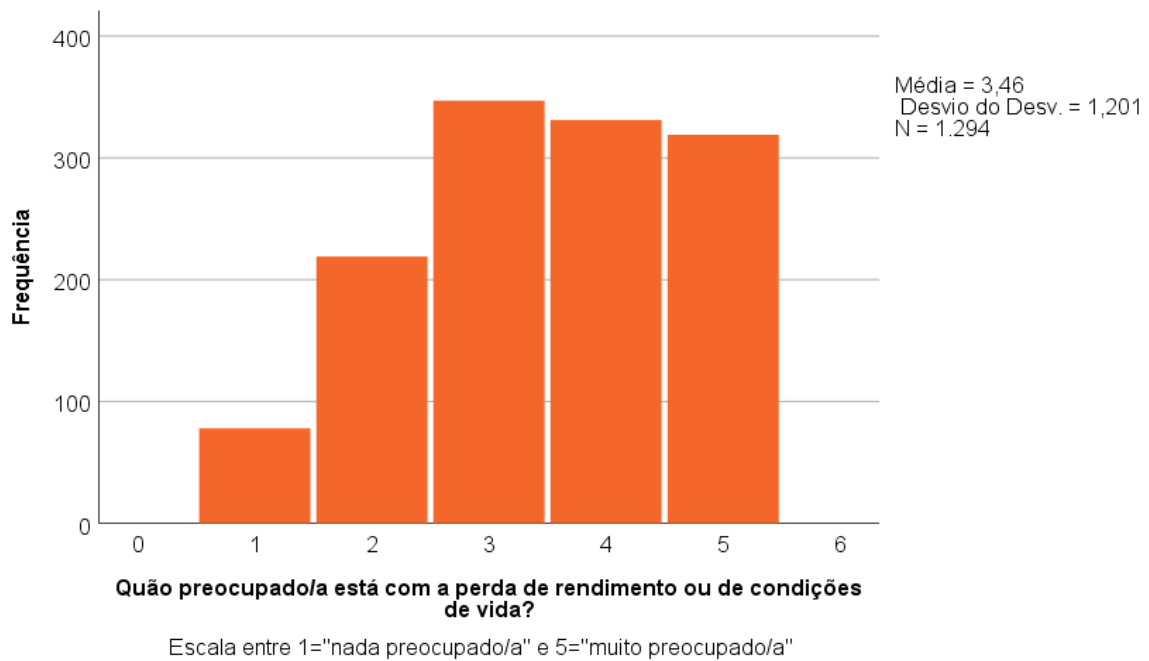
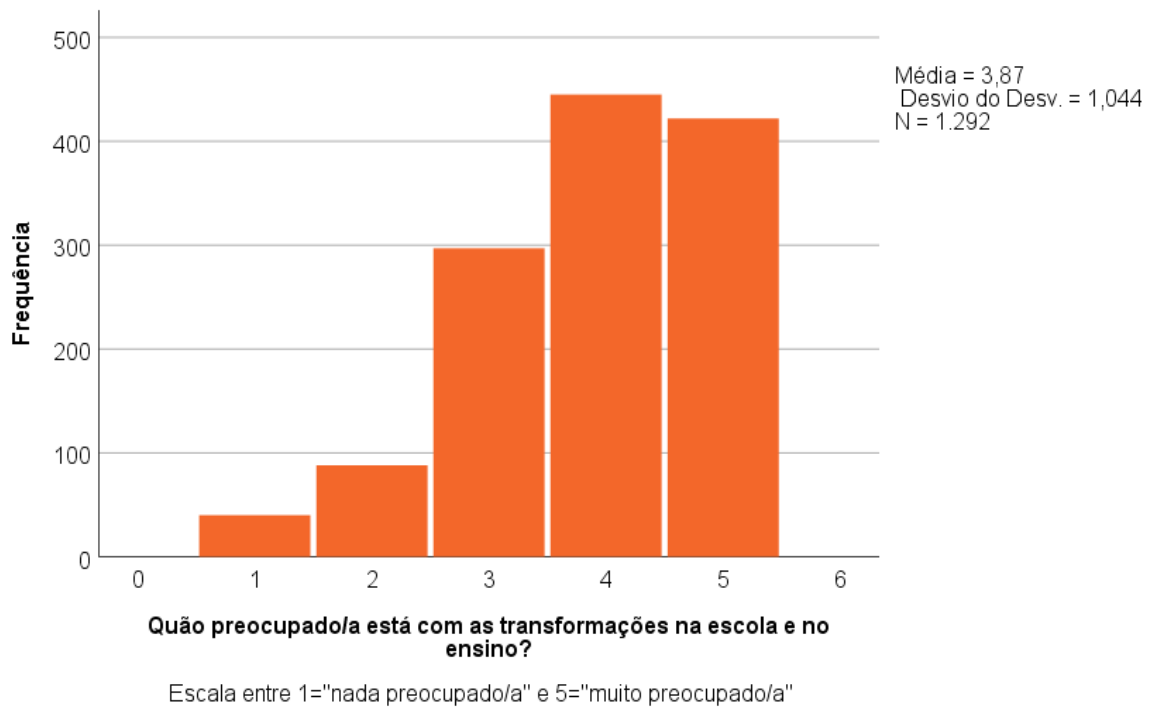
3.6 PREOCUPAÇÕES E BEM-ESTAR DOCENTE [2021]

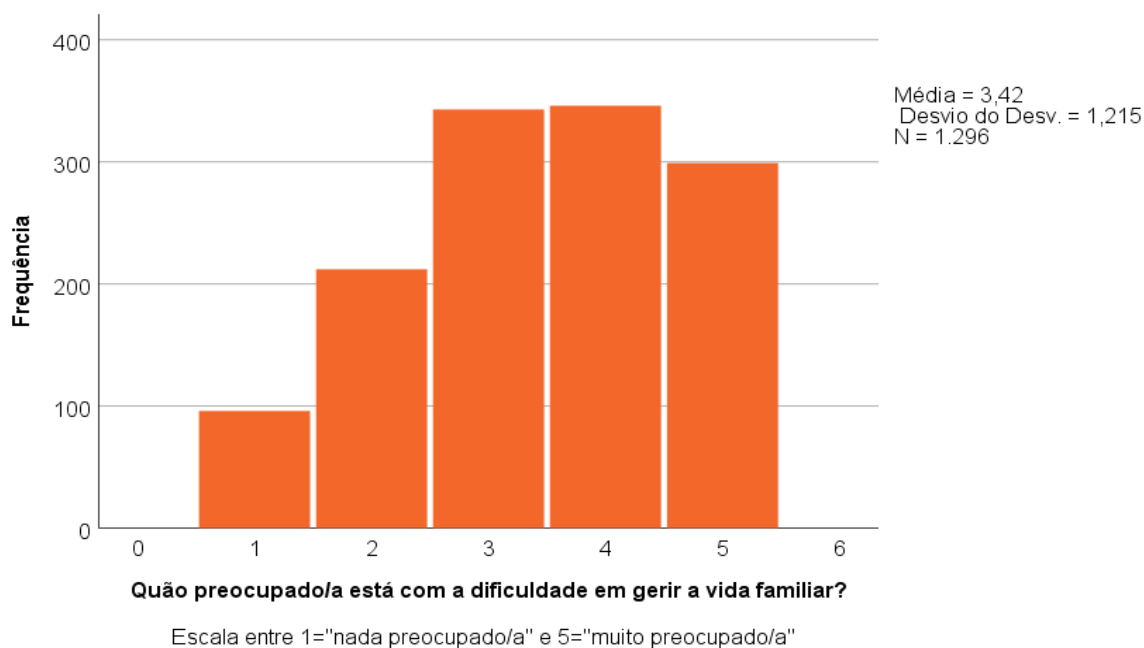
De modo semelhante ao ano anterior, num momento final do inquérito quisemos saber como se posicionavam os/as docentes relativamente a um conjunto de preocupações quer pessoais quer profissionais.

Foi possível observar que os/as participantes manifestaram níveis médios a elevados de preocupação com todos os fatores de possível preocupação incluídos - todas as médias estão acima de 3 numa escala entre 1 e 5. Contudo, destacam-se como aspetos de maior preocupação, a qualidade com as aprendizagens dos/as alunos/as ($M=4,02$, $DP=0,965$), a sua saúde ou a saúde de pessoas próximas ($M=3,94$, $DP=0,992$), o isolamento social ($M=3,93$, $DP=1,058$) e as transformações na escola e no ensino ($M=3,87$, $DP=1,044$). É, ainda, de registar que os aspetos que menos parecem preocupar os/as participantes se prendem com a dificuldade em gerir a vida familiar ($M=3,42$, $DP=1,215$) e a perda de rendimento ou de condições de vida ($M=3,46$, $DP=1,201$).



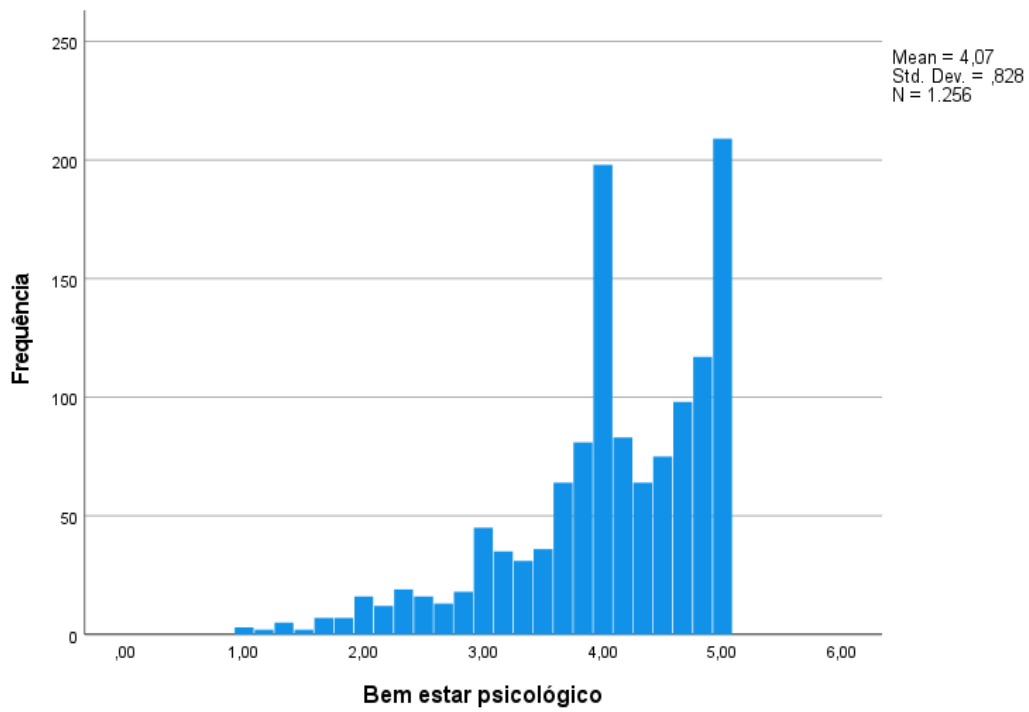
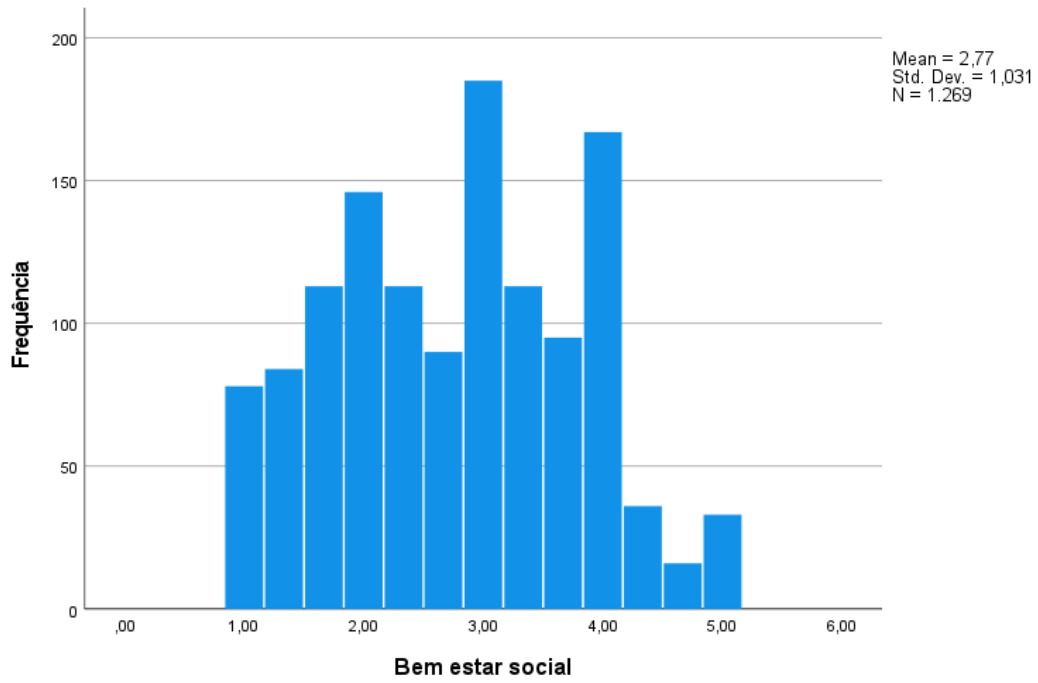


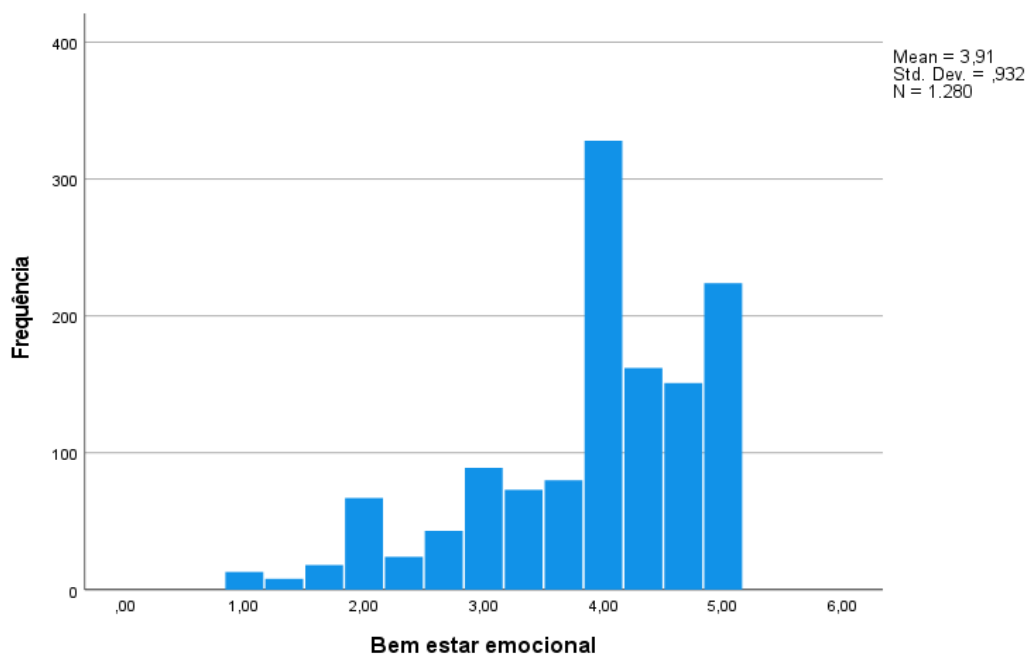




Feita uma análise fatorial exploratória³, foi encontrada uma solução que organiza os itens em três fatores, cada um deles descrevendo uma das três dimensões previstas na escala original, o Mental Health Continuum (MHC-SF). Assim, derivam-se deste instrumento, indicadores do bem-estar emocional, com itens como “Quantas vezes se sentiu que as suas experiências o/a desafiaram a tornar-se uma pessoa melhor” e “Quantas vezes se sentiu que é bom/boa a gerir as responsabilidades do seu dia a dia”; do bem-estar psicológico, com itens como “Quantas vezes sentiu que a sua vida tem sentido e propósito”; “Quantas vezes sentiu que gosta de grande parte da sua forma de ser” e, do bem-estar social, com itens como “Quantas vezes sentiu que a sociedade está a tornar-se melhor” e “Quantas vezes sentiu que em geral as pessoas são boas”. Os valores encontrados foram mais baixos, e negativos, para o bem-estar social (M=2,77, DP=1,03; escala a variar entre 1 e 5), sendo mais elevados, e positivos, para o bem-estar emocional (M=3,90, DP=0,932) e para o bem-estar psicológico (M=4,07, DP=0,828).

³ A análise fatorial exploratória com extração por *maximum likelihood* e rotação *varimax* produziu uma solução de 3 fatores que explicam 76,373% da variância e que descrevem as três dimensões previstas na escala original, sendo que os alfas de Cronbach indicam níveis satisfatórios de fiabilidade (Bem-estar social, alfa=0,880; Bem-estar emocional, alfa=0,907 e Bem-estar psicológico, alfa=0,933). A solução respeitou a estrutura conhecida do instrumento, com a exceção de haver dois itens da escala do Bem-estar social que aparecem incluídos na escala do Bem-estar emocional (são eles: “Quantas vezes se sentiu que pertence a uma comunidade” e “Quantas vezes se sentiu que tem um contributo importante a dar à sociedade”).





CONCLUSÕES

Partimos para este trabalho procurando conhecer as condições, os desafios e as experiências de educadores/as e professores/as, durante os períodos em que foram obrigados a adaptar-se às circunstâncias de ensino remoto e online. Os dados recolhidos em 2020 e em 2021 dão-nos um retrato daquelas que foram as condições e os desafios com que se confrontaram – por exemplo, em termos de acesso a equipamentos e a Internet, à perceção sobre as suas competências para a utilização de diferentes ferramentas digitais, e também no que diz respeito ao apoio e à formação que encontraram. Remetem também para as experiências, os efeitos e as transformações no seu trabalho, tanto em dimensões pedagógicas (e.g. tempo para preparação ou qualidade das atividades propostas), como em dimensões relacionais (e.g. relação com alunos/as ou com as suas famílias), não descurando uma perspetiva sobre as suas preocupações (por exemplo com a sua saúde ou com o isolamento social, ou com as aprendizagens dos/as alunos/as e com a transformação da escola) num momento globalmente tão difícil para todos/as. Foi uma escolha do estudo focar-se na visão de educadores/as e professores/as, mas a partir destes procurámos também saber o que estava a acontecer com os/as alunos/as. Através das perceções de educadores/as e professores/as procurou-se também compreender as possibilidades dos/as alunos/as para participar e acompanhar as atividades propostas e o modo como algumas vulnerabilidades se foram, ou não, traduzindo, nas circunstâncias da educação possível, em desigualdades. Este relatório é sobre tudo isto. É um documento, essencialmente, descritivo que permite uma leitura mais imediata das respostas dos/as educadores/as e professores/as.

Obviamente o trabalho não poderá ficar por aqui, nem do ponto de vista analítico, nem do ponto de vista da pesquisa. Queremos com isto dizer que estes dados continuam e continuarão a ser trabalhados explorando-se estatisticamente as diferenças entre 2020 e 2021, e analisando o que nos permitem dizer sobre o que se passou com grupos específicos (e.g. 1º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Profissional, escolas TEIP, entre muitos outros), e sobre as relações entre as diferentes dimensões presentes. Significa, por isso, que é nossa intenção recolher mais dados, nomeadamente entrevistando educadores/as e professores/as, com experiências, posições e responsabilidades diferentes, discutindo com eles/as o que encontrámos, e aprofundando uma leitura contextualizada do que se passou nestes períodos e da sua importância para conhecer como reflete e interfere no movimento de transformação da escola, tenso e complexo, que, especialmente em tempos de exceção, se vai impondo.

